

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PPPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPEP  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MAGNO DE JESUS PEREIRA**

**A HISTÓRIA QUE SE ENSINA E O PROFESSOR QUE SE FORMA:  
UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE  
TIRADENTES (2003-2021)**

**ARACAJU**

**2025**

**MAGNO DE JESUS PEREIRA**

**A HISTÓRIA QUE SE ENSINA E O PROFESSOR QUE SE FORMA:  
UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE  
TIRADENTES (2003-2021)**

Dissertação apresentada como pré-requisito final para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

**Orientador:** Prof. Dr. Cristiano Ferronato.

**ARACAJU**

**2025**

### **Dados de Catalogação na Publicação (CIP)**

P436h      Pereira, Magno de Jesus.  
A história que se ensina e o professor que se forma  
[manuscrito] : uma análise da trajetória do curso de História da  
Universidade Tiradentes (2003-2021).I / Magno de Jesus Pereira. –  
Aracaju, 2026.  
207 f.: il. ; color.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Ferronato.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Tiradentes, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Ensino de História. 2. Professor-Formação. 3. Universidade  
Tiradentes. 4. Sergipe.. I. Ferronato, Cristiano, orientador. II. Título.

CDU 930.1:377.8(813.7UNIT)  
CDD 378.900

**Ficha elaborada pela bibliotecária documentalista Joyce Dayse de Oliveira Santos (CRB-5/SE-002005)**

**MAGNO DE JESUS PEREIRA**

**A HISTÓRIA QUE SE ENSINA E O PROFESSOR QUE SE FORMA:  
UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE  
TIRADENTES (2003-2021)**

Dissertação apresentada como pré-requisito final para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

APROVADO EM:

**BANCA EXAMINADORA**



Documento assinado digitalmente  
**CRISTIANO DE JESUS FERRONATO**  
Data: 05/12/2025 09:26:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Cristiano Ferronato (Orientador)  
Universidade Tiradentes – (UNIT)



Documento assinado digitalmente  
**ALESSANDRA CRISTINA FURTADO**  
Data: 05/12/2025 01:26:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado  
Universidade Federal da Grande Dourados – (UFGD)

---

Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva  
Universidade Tiradentes – (UNIT)



Documento assinado digitalmente  
**RONY REI DO NASCIMENTO SILVA**  
Data: 05/12/2025 07:40:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Viviane Andrade de Oliveira Dantas  
Secretaria Estadual de Educação de Sergipe – (SEDUC/SE)



Documento assinado digitalmente  
**VIVIANE ANDRADE DE OLIVEIRA DANTAS**  
Data: 05/12/2025 08:25:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**ARACAJU  
2025**

*À memória de minhas queridas avós, Dona Josefa e Dona Maria, e de meu amado avô, Seu Pita, cuja força, sabedoria e amor moldaram minha jornada.*

*À minha mãe, Dona Fátima, e ao meu pai, Seu Manoel, por serem pilares de afeto, incentivo e valores que me guiaram ao longo da vida. Seu apoio incondicional e seus ensinamentos foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.*

*À minha companheira Viviane e aos meus filhos, Maria Isadora e Lucas Ras Maé, minha maior inspiração. Que este trabalho sirva como um exemplo de dedicação e perseverança, mostrando-lhes que o conhecimento e a busca pelos sonhos sempre valem a pena.*

*Com eterna gratidão e carinho.*

## **AGRADECIMENTOS**

A jornada acadêmica é repleta de desafios, aprendizado e, acima de tudo, apoio. Durante esses dois anos, contei com a paciência, compreensão e incentivo de muitas pessoas, às quais expresso minha mais profunda gratidão.

A todos(as) funcionários(as), professores(as), alunos(as) e equipe gestora do Centro de Excelência Almirante Tamandaré, pelo suporte e consideração durante o período em que precisei conciliar mestrado e trabalho. A compreensão de cada um foi essencial para que eu pudesse me dedicar a essa etapa tão significativa da minha trajetória.

Ao professor Marcos, secretário de Educação do Município de Gararu, e à prefeita Zete de Janjão, pelo olhar atento e pela valorização da qualificação docente como um dos pilares fundamentais para a elevação da qualidade do ensino. Seu incentivo reforça a importância da educação para a transformação social.

Aos colegas de turma do mestrado, em especial Rosângela, Miltinho e Jeuedne, por compartilharem essa caminhada acadêmica comigo, tornando-a mais enriquecedora e colaborativa.

Aos docentes do Programa de Mestrado da UNIT, que contribuíram imensamente para minha formação, e em especial à professora Andrea Karla, ao professor Rony Rei e ao meu orientador, Cristiano Ferronato, pelo suporte, pelas orientações e pelo rigor acadêmico que permitiram o desenvolvimento deste trabalho.

A todos, minha mais sincera gratidão. Muito obrigado!

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar a trajetória do curso de Licenciatura presencial em História da Universidade Tiradentes (UNIT), no período de 2003 a 2021, marco temporal que corresponde ao início das atividades do curso e ao seu encerramento oficial. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método histórico, com base em levantamento bibliográfico e análise documental. O referencial teórico estrutura-se em dois momentos: inicialmente, discute-se a formação de professores e suas racionalidades — técnica, prática e crítica — bem como os desafios históricos do ensino de História e da formação docente na historiografia brasileira, em articulação com o projeto educacional estatal; em seguida, analisa-se a trajetória da formação de professores em Sergipe, com foco específico no curso da UNIT. A investigação é fundamentada nos conceitos de História e memória (Le Goff, 2013) e na Operação Historiográfica (Certeau, 2022). Ela examina uma diversidade de documentos institucionais, como diplomas, históricos escolares, portarias, decretos, editais, Projetos Pedagógicos de Curso, estruturas curriculares, fotografias e certificados. O intuito é compreender as tensões e os desafios da formação docente no contexto analisado. Os resultados evidenciam a escassez de estudos sobre a formação de professores de História em Sergipe. Além disso, há a urgência de (re)organização da documentação acadêmica da UNIT, de modo a facilitar o acesso de pesquisadores. Também há a necessidade de repensar a crise das licenciaturas, considerando as especificidades de cada curso e instituição, bem como os múltiplos fatores que influenciam tais situações; e a importância de reavaliar as generalizações que classificam cursos de instituições particulares como de baixa qualidade.

**Palavras-chave:** formação de professores; ensino de história; curso de História da Universidade Tiradentes (UNIT); Sergipe.

## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the trajectory of the on-campus undergraduate History teaching program at Universidade Tiradentes (UNIT), covering the period from 2003 to 2021, which marks both the beginning of the program's activities and its official closure. The research adopts a qualitative approach, grounded in the historical method, and is based on bibliographic review and document analysis. The theoretical framework is structured in two interdependent phases: the first discusses teacher education and its guiding rationalities—technical, practical, and critical—as well as the historical challenges of History teaching and teacher training within Brazilian historiography, in connection with the state's educational project; the second examines the trajectory of teacher education in Sergipe, with a specific focus on the UNIT program. The investigation is informed by the concepts of history and memory (Le Goff, 2013) and historiographical operation (Certeau, 2022), and analyzes a wide range of institutional documents, including diplomas, academic transcripts, ordinances, decrees, public notices, course syllabi, curricular structures, photographs, and certificates, with the aim of understanding the tensions and challenges surrounding teacher education within the context under study. The findings highlight the scarcity of academic research on History teacher education in Sergipe, the urgent need to reorganize UNIT's academic documentation to facilitate access for researchers, the importance of rethinking the crisis affecting teaching degrees by considering the specificities of each program and institution and the multiple factors influencing such scenarios, and the need to critically reassess generalizations that tend to label teacher education programs at private institutions as low quality.

**Keywords:** teacher education; history teaching; history program at Universidade Tiradentes (UNIT); Sergipe.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	- Concorrência para os cursos de História diurno da UFS entre 2002 e 2006.....	38
<b>Gráfico 2</b>	- Concorrência para os cursos de História noturno da UFS entre 2002 e 2006.....	38
<b>Gráfico 3</b>	- Concorrência para os cursos de História noturno da UFS/2006.....	40
<b>Gráfico 4</b>	- Locais de produção da temática: Formação de professores de História.....	58
<b>Gráfico 5</b>	- Quantitativo da produção considerando locais e anos (2013 – 2021).....	58
<b>Gráfico 6</b>	- Locais de produção por região do Brasil: Formação de professores de História.....	59
<b>Gráfico 7</b>	- Distribuição das pesquisas por tipo de IES: Formação de professores e ensino de História.....	61
<b>Gráfico 8</b>	- Distribuição das pesquisas por região no Brasil: Formação de professores e ensino de História.....	61
<b>Gráfico 9</b>	- Distribuição das pesquisas por tipo de IES e região: Formação de professores e ensino de História.....	62
<b>Gráfico 10</b>	- Comparativo entre ingressantes e evadidos no curso de História da UNIT (2009-2018).....	100
<b>Gráfico 11</b>	- Comparação entre marcadores sociais e econômicos dos estudantes da UNIT do curso de História (2014) e do curso de Medicina (2016).....	107
<b>Gráfico 12</b>	- Média dos dados de autorreconhecimento dos estudantes do Curso de História da UNIT entre 2008-2021.....	112

<b>Gráfico 13</b>	- Condição laboral e dependência financeira familiar entre os estudantes de História da UNIT (2005-2021).....	119
<b>Gráfico 14</b>	- Comparação entre créditos teóricos e práticos por período no currículo 2031.....	138

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	- Inscritos não aprovados no processo seletivo de História da UFS (2002 - 2006).....	40
<b>Quadro 2</b>	- Tendências investigativas na formação de professor entre os anos de 1960/1980.....	50
<b>Quadro 3</b>	- Estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor 'Formação de professores de História' entre os anos de 2013 e 2023.....	57
<b>Quadro 4</b>	- Estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor 'Formação de professores e ensino de História' entre os anos de 2014 e 2024.....	60
<b>Quadro 5</b>	- Estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor 'Ensino de História em Sergipe'.....	65
<b>Quadro 6</b>	- Resoluções do CNE/CP acerca de Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica nas duas primeiras décadas do séc. XXI.....	76
<b>Quadro 7</b>	- Indicadores Acadêmicos do Curso de História da UNIT (2009-2018).....	99
<b>Quadro 8</b>	- Quantitativo de estudantes de História da UNIT selecionados para o ENADE (2005-2021).....	104
<b>Quadro 9</b>	- Escolaridade do pai e da mãe dos discentes do curso de História da UNIT.....	109
<b>Quadro 10</b>	- Declaração de cor/raça dos estudantes de História da UNIT (2005-2021).....	111
<b>Quadro 11</b>	- Faixa de renda mensal da família dos estudantes da UNIT a partir dos dados do ENADE 2008.....	114

<b>Quadro 12</b>	- Rendimento mensal dos estudantes de História da UNIT (2011-2021).....	115
<b>Quadro 13</b>	- Cenário laboral dos estudantes do curso de História da UNIT (2005-2021).....	118
<b>Quadro 14</b>	- Estudantes por tipo de bolsa ou financiamento do curso de História da UNIT (2005-2021).....	120
<b>Quadro 15</b>	- Código do Currículo e data de implantação.....	124
<b>Quadro 16</b>	- Estrutura curricular da primeira turma do curso de História da UNIT – Currículo: 2031.....	129
<b>Quadro 17</b>	- Distribuição dos créditos teóricos e práticos no currículo 2031.....	137
<b>Quadro 18</b>	- Eventos promovidos pela coordenação do curso de História da UNIT (2004-2006).....	141
<b>Quadro 19</b>	- O modelo quadripartite Francês nas Estruturas Curriculares da UNIT (2003–2014).....	150
<b>Quadro 20</b>	- Distribuição Curricular das Disciplinas de História do Brasil por período e ano (2003–2014).....	153
<b>Quadro 21</b>	- Distribuição de créditos e carga horária nos currículos do curso de História da UNIT (2005-2014).....	155

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	- Fachada da Biblioteca do Centro.....	93
<b>Imagem 2</b>	- Fachada do Prédio da UNIT pela rua de Lagarto.....	94
<b>Imagem 3</b>	- Foto de evento do curso de História no espaço de exposição multiuso – UNIT, campus Aracaju-Centro, s/d.....	95
<b>Imagem 4</b>	- Foto Prof <sup>a</sup> . Dra. Ilka Miglio de Mesquita e Prof. Dr. Itamar Freitas (UFS) em Roda de conversa na inauguração do Labhis no espaço de exposição multiuso, campus Aracaju - Centro - 2017.....	96
<b>Imagem 5</b>	- Foto da Professora Maria Nely e alunos atuando no Projeto Cajumã.....	135

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Ciclo de implantação das licenciaturas presenciais da UNIT..... 89
- Figura 2** - Cursos superiores da UNIT ofertados no campus Aracaju/Centro para o ano de 2009/1..... 116
- Figura 3** - Certificado de participação em minicurso na V SEMPESq, realizado pela UNIT de 22 a 26 de setembro de 2003..... 140

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPUH** - Associação Nacional de História
- BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BNCC – Formação** - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- BNC-Formação** - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBHE** - Congresso Brasileiro de História da Educação
- CEPDEM** - Centro de Pesquisa, Documentação e Memória da Universidade Tiradentes
- CF** - Constituição Federal
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNE/CES** - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
- CNEC** - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COMPESE** - Comissão Permanente de Processo Seletivo
- CONSAD/UNIT** - Conselho de Administração da Universidade Tiradentes
- DFH** - Departamento de Filosofia e História
- EAD** - Educação a Distância
- EMBRAPA** - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- EMBRAPA** - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- EMC** - Educação Moral e Cívica
- e-MEC** - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
- ENADE** - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- ESMAC** - Escola Superior Madre Celeste
- FCFS** - Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe

**FFLCH/USP** - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

**FHC** - Fernando Henrique Cardoso

**FIES** - Fundo de Financiamento Estudantil

**FITs** - Faculdades Integradas Tiradentes

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**FNFi** - Faculdade Nacional de Filosofia

**FTC** - Faculdade de Tecnologia e Ciências

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF** - Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**GPHEM** - Grupo de Pesquisa História da Educação do Nordeste

**IBGE** - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** - Instituições de Ensino Superior

**IFCH** - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

**IHGSE** - Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPHAN** - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

**LABHIS** - Laboratório de Pesquisas e Ensino de História

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**LEH** - Laboratórios de Ensino de História

**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais

**MDB** - Movimento Democrático Brasileiro

**MEC** - Ministério da Educação

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OSPB** - Organização Social e Política Brasileira

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PETI** - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PLPP** - Projeto de Licenciatura Plena Parcelada

**PPC** - Projeto Pedagógico de Curso

**PPCs** - Projetos Pedagógicos de Curso

**PPED**- Programa de Pós-Graduação em Educação  
**PPG** - Programa de Pós-Graduação  
**PPP** - Projeto Político Pedagógico  
**PQD** - Programa de Qualificação Docente  
**PROAC/UNIT** - Pró-Reitoria de Admissão e Controle da Universidade Tiradentes  
**ProUni** - Programa Universidade para Todos  
**PSDB** - Partido da Social Democracia Brasileira  
**PT** - Partido dos Trabalhadores  
**PUC-RS** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
**QSE** - Questionário Socioeconômico  
**REUNI** - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
**SE** - Sergipe  
**SEMPESq** - Semana de Pesquisa  
**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
**TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso  
**UEFS** - Universidade Estadual de Feira de Santana  
**UEM** - Universidade Estadual de Maringá  
**UEPG** - Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**UFAC** - Universidade Federal do Acre  
**UFAM** - Universidade Federal do Amazonas  
**UFBA** - Universidade Federal da Bahia  
**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo  
**UFF** - Universidade Federal Fluminense  
**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco  
**UFPEL** - Universidade Federal de Pelotas  
**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFRN** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**UFS** - Universidade Federal de Sergipe  
**UFSM** - Universidade Federal de Santa Maria  
**UFU** - Universidade Federal de Uberlândia  
**UNB** - Universidade de Brasília  
**UNIASSELVI** - Centro Universitário Leonardo da Vinci

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

**UNIT** - Universidade Tiradentes

**USP** - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OLHAR HISTORIOGRÁFICO DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>2 O LUGAR DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA: DA ESTRUTURA NACIONAL ÀS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERGIPE.....</b>	<b>44</b>
<b>2.1 As racionalidades operantes na formação de professores.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 Estado do conhecimento da Pesquisa sobre Formação de Professores de História em Sergipe.....</b>	<b>53</b>
<b>2.3 Formação de professores de História.....</b>	<b>66</b>
<b>2.4 Formação de professores de História em Sergipe.....</b>	<b>81</b>
<b>3 O ARQUIVO DA FORMAÇÃO: O CURSO DE HISTÓRIA DA UNIT EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-DOCUMENTAL (2003-2021).....</b>	<b>85</b>
<b>3.1 Entre Políticas, Espaços e Evasões: O Curso de História da UNIT e os Desafios da Educação Superior Particular em Sergipe.....</b>	<b>88</b>
<b>3.2 O estudante do curso presencial de História da UNIT sob as Lentes do ENADE.....</b>	<b>102</b>
<b>3.3 A Estrutura Curricular Inicial do Curso de História da UNIT.....</b>	<b>122</b>
<b>3.4 As Reformulações Curriculares e as Concepções de Formação Docente ao Longo do Tempo (2005-2014).....</b>	<b>149</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO A - Certificados de cursos, seminários e encontros promovidos pelo Curso de História.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO B - Diploma de egresso do curso – Turma de 2005/1.....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXO C - Histórico Escolar de egresso da turma 2003/2.....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO D - Histórico Escolar de egresso da turma 2004/1.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO E - Histórico Escolar de egresso da turma 2005/1.....</b>	<b>194</b>
<b>ANEXO F - Estruturas curriculares do curso de História da UNIT.....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO G - Relatório de consulta pública avançada de curso de História com vagas disponibilizadas para Sergipe – Sistema e-MEC.....</b>	<b>205</b>

## 1 INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OLHAR HISTORIOGRÁFICO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada propõe-se a navegar pela história do curso de Licenciatura em História da UNIT, adotando a metáfora de um rio como chave de leitura. Este percurso metodológico não é linear, mas sim um fluxo que se aprofunda e se alarga. Inicia-se na ampla bacia hidrográfica da formação docente nacional (Seção 2), estreita-se ao analisar o leito local do curso em Sergipe (Seção 3), e, por fim, deságua nas Considerações Finais, onde se apresentam os achados e as margens que foram moldadas pela análise documental. A construção deste olhar historiográfico, portanto, acompanha a fluidez do tempo, buscando nas portarias, PPCs e históricos o registro sedimentado dessa trajetória formativa de 2003 a 2021.

Nesse sentido, a investigação dedica-se à análise da trajetória histórica do curso de História na modalidade presencial<sup>1</sup> da Universidade Tiradentes (UNIT) no intervalo temporal de 2003 a 2021. O marco inicial da nossa investigação foi definido pelo início das atividades do curso de História da UNIT, ocorrido em 4 de agosto de 2003. Houve a abertura de duas turmas (diurna e noturna), conforme o registro oficial do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC). O limite final da pesquisa se estende até 2021, cobrindo, assim, toda a trajetória do curso até sua descontinuidade e fechamento.

Parte aqui do seguinte questionamento de pesquisa: **Quais concepções de formação docente fundamentaram o processo formativo do curso de Licenciatura em História da UNIT no período de 2003 a 2021 e quais fatores institucionais, curriculares e socioeconômicos culminaram na sua descontinuidade?**

Nessa perspectiva, o **objetivo geral desta dissertação é analisar a trajetória histórica do curso de História da UNIT, no intervalo temporal de 2003 a 2021.**

Os objetivos específicos delineados para alcançar o objetivo geral são:

- a) analisar o processo histórico da formação de professores no Brasil e em Sergipe;

---

<sup>1</sup> A partir deste momento, o termo “Curso de História da UNIT” referir-se-á exclusivamente à modalidade presencial do curso. Caso sejam mencionadas outras modalidades, como o ensino a distância (EAD), estas serão explicitamente indicadas no texto.

- b) investigar a criação, a estruturação e o funcionamento do curso de Licenciatura em História da UNIT.

A motivação para esta investigação surgiu durante meu ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da UNIT no segundo semestre de 2023. Apesar de minha trajetória acadêmica pregressa, marcada por graduações e especializações *lato sensu*, inicialmente fui influenciado por uma perspectiva ingênua, comum a muitos iniciantes na pós-graduação. Ao iniciar as disciplinas, acreditei, de forma precipitada, que a dissertação já estivesse praticamente concluída – um equívoco logo percebido.

As discussões e reflexões emergentes das disciplinas cursadas no segundo semestre de 2023 – Educação Brasileira e Políticas Públicas e Formação de Professores – juntamente com as orientações do Prof. Dr. Cristiano Ferronato, meu orientador, e a Profa. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes e Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva proporcionou uma mudança significativa na minha perspectiva. Essas interações revelaram a inviabilidade da proposta de pesquisa inicialmente concebida para o nível de mestrado em Educação, sobretudo considerando a linha de pesquisa Educação e Formação Docente, à qual me filio.

Diante dessa percepção, busquei atentamente a orientação de professores e colegas do mestrado para definir um objeto de pesquisa adequado à construção da minha dissertação. Em um encontro do Grupo de Pesquisa História da Educação do Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq), ao qual sou membro, fui convidado pelo Prof. Dr. Cristiano Ferronato a apresentar-me ao grupo. Ao mencionar minha experiência como aluno da primeira turma do curso de História da UNIT, o professor sugeriu que o próprio curso poderia constituir um foco de estudo relevante. A ideia foi recebida com apoio unânime pelos integrantes do grupo, e aceitei o desafio com entusiasmo. Desde então, tenho me dedicado à investigação desse tema.

Nesse processo, o primeiro passo consistiu em compreender o marco inicial da nossa investigação: o curso de História da UNIT começou a funcionar no segundo semestre de 2003. Conforme o registro oficial do Cadastro e-MEC<sup>2</sup>, o curso

---

<sup>2</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC. Curso de Licenciatura em História – Universidade Tiradentes. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

de Licenciatura em História da UNIT iniciou suas atividades em 4 de agosto de 2003, com a oferta de duas turmas, uma no turno diurno e outra no noturno.

Partindo do marco temporal estabelecido, é importante pensarmos sobre o cenário político vigente à época, pois,

As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla, bem como àquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolares e na indústria cultural. Nesse sentido, **considero importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido [...]** (Fonseca, 2009, p. 15, grifo nosso).

Por conseguinte, o lançamento do curso de História da UNIT materializou-se concomitantemente com o início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), eleito em 2002. Seu primeiro mandato, compreendido no quadriênio de 2003 a 2006, foi sucedido pela reeleição em 2006, quando assumiu o segundo mandato para o período de 2007 a 2010.

Ao longo de seus 18 anos de existência, o curso de História da UNIT atravessou também os mandatos presidenciais de Dilma Rousseff (PT), com o primeiro de 2011 a 2014 e o segundo iniciado em 2015 e interrompido em 2016. Além disso, também teve parte da gestão de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB, 2016–2018) e parte da gestão de Jair Bolsonaro (Partido Liberal – PL, 2019–2022).

Quando Lula assumiu a presidência do Brasil, encontrou um cenário no qual as políticas públicas estavam fortemente alinhadas às agendas neoliberais. Focado em reduzir a ação do Estado. De acordo com Nunes (2015, p. 43), “a proposta neoliberal disseminava-se como modelo, influenciando mudanças econômicas e sociais, que se fizeram notórias na década de 1980 e foram firmadas na década de 1990”.

Pensando nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que a regulamentação oficial que estabelece as diretrizes para a formação de professores da educação básica e de professores de História do início do século XXI são frutos de “políticas curriculares advindas dos anos 1990, posteriores à LDB 9.394/96 [...]” (Zamboni; Fonseca, 2008, p. 11).

Nesse ínterim, com os mandatos de Fernando Henrique Cardoso representante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) — compreendidos

entre 1995 e 1998 e entre 1999 e 2002 — evidenciou-se de forma incisiva o estreitamento entre os interesses dos organismos representantes do capital internacional (como o Banco Mundial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o *International Monetary Fund* (IMF)) e as políticas públicas educacionais implementadas por meio de reformas (Minto, 2006).

A título de exemplificação desse alinhamento, Charlot (2013, p. 52), ao apresentar a missão do FMI, descreve o *modus operandi* desta instituição:

[...] empresta dinheiro, a curto prazo, aos países com problemas financeiros. Para saber se esses países têm condições de reembolsá-lo e para ajudá-los a criar essas condições, o FMI estabelece com eles planos de ajustamento estrutural. Nestes, muitas vezes são feitos cortes nos orçamentos da saúde e da educação, que são gastos sem rentabilidade de curto prazo.

No contexto das reformas neoliberais da década de 1990, que propunham a redução da intervenção estatal na economia, a educação superior brasileira passou por profundas transformações. Segundo Minto (2006, p. 147), esse período foi marcado por um processo de “desconstrução das IES públicas e de uma consequente privatização deste nível de ensino”.

É oportuno salientar que a tendência privatizante da educação não teve origem de maneira repentina na década de 1990, mas se insere em um processo histórico mais amplo, conforme apontado por Saviani (2008), constituindo-se enquanto parte do ‘legado educacional do regime militar’. Essa reconfiguração estrutural teve efeitos duradouros, influenciando diretamente o perfil do ensino superior nas primeiras décadas do século XXI.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2010, entre 2001 e 2010 as Instituição de Ensino Superior (IES) particulares representaram mais de 86% do total de instituições no Brasil. Entre elas, a maioria era composta por faculdades, cuja participação variou de 82,2% a 85,5% no período (INEP, 2012). Conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2020<sup>3</sup>, entre 2011 e 2020, apesar da incorporação de 20 instituições públicas, as IES particulares mantiveram-se majoritárias, com acréscimo de 72 unidades — aumento de 3,5%. Esses dados

---

<sup>3</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2022. 78 p. ISBN 978-65-5801-056-2. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 05/07/2025.

corroboram a análise de Cunha (2016, p. 151), que identifica como traços predominantes do ensino superior brasileiro a “privatização e fragmentação institucional”.

No cenário político da década de 1990, o Partido dos Trabalhadores consolidou-se com pautas voltadas ao apoio às lutas sociais e à defesa de bandeiras como o combate à pobreza e a redução das desigualdades. Durante a campanha eleitoral que resultou na eleição do presidente Lula, em 2002, esse alinhamento, segundo Pinto (2011, p. 324), “gerou um conjunto de expectativas de mudança no seio da sociedade brasileira, em especial na área da educação”.

No primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, não houve alteração significativa em relação ao “espírito que presidiu a política educacional do Governo FHC” (Saviani, 2016, p. 20). Conforme apontam Vale e Melo (2023, p. 6), ao adotar um discurso de pacto social, o governo do PT “deu continuidade, aprofundou e qualificou as medidas implementadas pelos governos anteriores, no sentido da privatização interna da educação superior [...] ao mesmo tempo em que implementou políticas de corte democratizante”. Em síntese, Lula ampliou de forma expressiva o acesso à educação superior para uma gama de pessoas excluídas historicamente deste nível de ensino, porém, utilizou-se de uma política que destinava recursos públicos a grupos privados.

Dentro dessa lógica, foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, regulamentado pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, e que constituiu-se enquanto programa de “concessão de bolsas integrais e parciais a estudantes do ensino superior privado”<sup>4</sup> (Brasil, 2005a). Nesse contexto, Saviani (2016, p. 20-21) vai argumentar que,

[...] a criação do ProUni, embora constitua uma inovação, não se opõe à orientação anterior. Ao contrário, a reforça, pois uma das diretrizes básicas do Governo FHC era exatamente ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas para reduzir o déficit de estudantes no ensino superior no Brasil.

Outro indicativo de continuidade do espírito neoliberal na educação durante o quadriênio 2003-2006, de acordo com Saviani (2016), foi a promulgação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e do Exame Nacional de

---

<sup>4</sup> BRASIL. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. Regulamenta a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm). Acesso em: 17 ago. 2025.

Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituído pela Lei nº 10.861/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.773/2006 (Brasil, 2006). Essas medidas substituíram o “provão” e implementaram um modelo de avaliação baseado na análise institucional, na avaliação dos cursos e no desempenho dos estudantes.

A única mudança perceptível do “provão” para o ENADE, foi que este último “incidiu, fundamentalmente, sobre aspectos operacionais” (Saviani, 2016, p. 20). Essa política, segundo Vale e Melo (2023, p. 7), impulsionou “a criação de um *ranking* das universidades brasileiras, estimulando uma lógica competitiva” fundamentada em uma concepção mercadológica, na qual o foco recai sobre a relação custo-benefício.

Tal orientação gera graves consequências para a qualidade da formação, uma vez que, essa lógica força uma inversão do objetivo das formações, pois as IES passam a se preocupar com o treinamento de seus estudantes para obter êxito nestes exames, secundarizando assim o preparo adequado para o exercício profissional dos alunos (Saviani, 2016).

Durante o segundo mandato, o governo Lula investiu na expansão das universidades federais e na criação de novos *campi*, especialmente nas regiões menos desenvolvidas do país, contribuindo para a ampliação das oportunidades educacionais e o fortalecimento da infraestrutura acadêmica (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). Por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), foi instituído o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que se propunha a:

[...] dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (Brasil, 2008).

Essa medida, estava inserida no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e se caracterizou, de acordo com Saviani (2016, p. 21), como marco de ruptura “a contenção do ensino superior que marcou o Governo FHC, promovendo-se uma expansão sem precedentes” na oferta do ensino superior público no país.

No âmbito da formação docente, essa expansão significou a interferência na qualidade, já que, para atender à demanda urgente por formação, resultado das políticas públicas de ampliação do acesso às redes de educação básica e conseqüentemente a necessidade de professores para atuarem nas escolas, “optou-se por cursos mais rápidos, ou programas de formação docente simplificados, apostou-se na modalidade EAD, sem forte regulação e monitoramento” (Gatti *et al.*, 2019, p. 304).

Houve ainda nesse período, de acordo com Saviani (2016), a preocupação com a regulamentação dos estágios, operacionalizada pela Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, na qual foram estabelecidas as regras, direitos e deveres para as partes envolvidas no processo, estudantes, instituições de ensino e organizações concedentes.

Criado em 2001 pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) passou por uma importante reformulação e expansão no final do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2010, por meio da Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, e regulamentada através da Portaria Normativa nº 10, de 30 de abril de 2010. As mudanças facilitaram o acesso ao crédito educativo e resultaram em um aumento significativo no número de matrículas no ensino superior.

Nesse contexto, é importante compreender que as políticas educacionais implementadas durante o governo Lula tiveram impactos significativos na ampliação do acesso à educação e na redução das desigualdades educacionais. No entanto, o governo também enfrentou desafios, como a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e garantir a sustentabilidade financeira dos programas educacionais, haja vista a crise financeira de 2008 e os escândalos de corrupção como o mensalão.

Além disso, a implementação dessas políticas exigiu um esforço contínuo de diálogo e negociação com diversos setores da sociedade. O que na prática se materializou em uma situação antagônica, já que, apesar da implantação de diversos programas de caráter democratizante, o que predominou, segundo Frigotto (2011, p. 247), foram as “concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990”.

Considerando esse cenário, em relação ao papel da União no ensino superior, Saviani (2019) observa que o governo Dilma promoveu poucas mudanças em relação às iniciativas implementadas no governo Lula. Segundo o autor, as

alterações realizadas na LDB (Lei 9.394/96) foram pontuais e não comprometeram o espírito educacional estabelecido anteriormente. Contudo, conforme destacam Vale e Melo (2023, p. 5),

[...] desde o final do primeiro governo Dilma, a crise econômica internacional se alastra e repercute pesadamente no país em termos políticos e institucionais, criando impasses que levaram ao *impeachment* da presidenta Dilma que conduz ao governo Michael Temer. Este, a partir dos programas do MDB intitulados, Uma ponte para o futuro (2015) e Travessia Social (2016), priorizou medidas estruturais de ajuste econômico, como o Teto de Gastos, promoveu contingenciamentos e cortes nos orçamentos das IFES e inaugurou um ataque aberto à educação como um direito, continuado e ampliado pelo governo Bolsonaro.

Dito isso, retoma-se a discussão acerca das motivações. À luz desse entendimento, esta pesquisa integra o projeto Implantação do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória (CEPDEM) da UNIT, coordenado pelo Prof. Dr. Cristiano Ferronato, no PPED. O projeto tem como finalidade estabelecer diretrizes para a implantação e o funcionamento do CEPDEM, com o objetivo de reunir, preservar e divulgar a documentação, bem como o patrimônio material e imaterial relacionados à memória institucional. Além disso, busca consolidar-se como centro de referência para pesquisas e informações sobre a trajetória da UNIT, suas atividades e temas correlatos.

A proposta de criação do CEPDEM surgiu a partir das atividades e dos resultados do projeto guarda-chuva História da Educação: instituições educativas, intelectuais, arquivos e memória histórica, desenvolvido pelo Prof. Dr. Cristiano Ferronato no PPED. O desenvolvimento das pesquisas no âmbito do Grupo de Pesquisa evidenciou a relevância de preservar, divulgar e reunir o acervo documental escolar, ampliando as ações para incluir também o patrimônio material.

Para além da preservação do patrimônio escolar, a reunião desses materiais em um espaço específico possibilitará o desenvolvimento de pesquisas sobre a memória institucional e outros temas relacionados. Contudo, para que esse objetivo seja alcançado de forma eficaz, é imprescindível que o patrimônio histórico escolar seja devidamente reunido e organizado. Ademais, faz-se necessário sensibilizar a comunidade escolar quanto à importância das ações de preservação, a fim de evitar descartes inadequados, acúmulo desordenado e a mistura ou empilhamento de documentos e objetos. A finalidade primordial consiste em assegurar que nenhuma

informação seja perdida ou danificada, garantindo a preservação contínua da memória cultural para múltiplas finalidades.

Nesse entendimento, Oliveira e Souza (2020, p. 218), ao discutir a experiência do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), afirmam que

A falta de políticas de preservação documental interna trouxe à instituição consequências diretas e imediatas, como o desconhecimento significativo dessa memória histórica e desse passado e a carência de pesquisas que pudessem tomar o curso de História da UFRN como objeto de pesquisa. [...] Essa situação nefasta, associada à hegemonia política dos cursos de História (graduação e pós-graduação) das universidades do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, impôs uma prática que se naturalizou: conhece-se muito da experiência de criação da Universidade de São Paulo (USP) e da vinda de Fernand Braudel nos anos de 1930, e nada de outras experiências, em outras temporalidades, inclusive locais e regionais.

Ademais, esta pesquisa insere-se especificamente no eixo temático da História da Educação no ensino superior, cujo propósito é aprofundar a compreensão acerca das políticas e instituições educativas, abrangendo a história e a memória das instituições, seus processos de criação e seus modelos institucionais. Em consonância, o estudo vincula-se à linha de pesquisa Educação e Formação Docente do PPGED da UNIT.

A explicitação detalhada da metodologia de uma pesquisa é fundamental para conferir rigor científico e transparência ao estudo. Essa clareza metodológica possibilita que outros pesquisadores avaliem a validade e a replicabilidade dos resultados, além de evidenciar o embasamento teórico que sustenta as conclusões da dissertação.

Nesse sentido, a presente investigação adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica e na análise documental. Inicialmente, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de identificar a produção acadêmica existente e as discussões em torno da temática, utilizando os descritores: formação de professores de História, formação de professores em Sergipe e ensino de História em Sergipe. Para a compreensão dos aportes teórico-metodológicos e a construção das ideias que sustentam a organização e a sistematização da abordagem do objeto de estudo, foram utilizados

livros e artigos científicos relevantes à temática da formação de professores de História.

No que concerne às fontes de pesquisa, foram analisados documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; a Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de História; a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

O objetivo desta análise foi compreender o projeto político delineado pelo governo brasileiro para a formação de professores, em geral, e, especificamente, de professores de História. Parte-se da premissa de que a análise desses documentos normativos revela “políticas e práticas variadas, permeadas de significados e traduções, produção de uma época, portanto, carregada de valores e posturas em relação ao mundo, à sociedade, à cultura, à memória e à história do país” (Zamboni; Fonseca, 2008, p. 11).

No campo da história da educação e da formação de professores, as fontes de pesquisa assumem um papel primordial, constituindo a própria matéria-prima da investigação e a base para a construção de narrativas consistentes e fundamentadas. Como assinala Michel Foucault (2008) em “A Arqueologia do Saber”, as fontes, longe de serem documentos neutros e transparentes, são vestígios discursivos que revelam as regras de formação dos saberes e as relações de poder que permeiam as instituições e as práticas pedagógicas ao longo do tempo. Nesse sentido, a análise crítica e a interpretação rigorosa desses documentos, sejam eles normativos, curriculares, iconográficos ou orais, permitem desvelar as concepções de ensino, as políticas educacionais e as experiências formativas que moldaram a profissão docente. Assim, a cuidadosa imersão nas

fontes possibilitam aos pesquisadores historicizar os debates contemporâneos sobre a formação de professores, compreendendo suas raízes históricas e as permanências e rupturas que caracterizam esse campo de estudo essencial para a sociedade.

Considerando, portanto, que a seleção e a análise criteriosa das fontes de pesquisa são fundamentais para garantir a validade e a profundidade de qualquer investigação acadêmica, a pesquisa recorreu, além dos documentos já citados, a uma variedade complementar de fontes. Entre elas, destacam-se os Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura em História da UNIT, fotos, diplomas, certificados de eventos e históricos escolares de egressos, portarias, decretos, registros de consultas ao sistema e-MEC. Além disso, há editais dos processos seletivos do vestibular da UNIT, relatórios do ENADE, Questionário Socioeconômico do ENADE, postagem em Facebook, dentre outros.

O objetivo principal da análise desse conjunto documental foi identificar indícios que contribuíssem para a construção de uma interpretação histórica do curso de História da UNIT e, conseqüentemente, para evidenciar as concepções de formação de professores que o moldaram. O termo "uma interpretação histórica" é empregado sob a perspectiva da operação historiográfica, conceito segundo o qual a produção do conhecimento histórico se dá por meio de um conjunto articulado de elementos. De acordo com Certeau (2022, p. 47), esse processo envolve a "combinação de um lugar social, práticas 'científicas' e de uma escrita".

Nesta perspectiva, ao envolver múltiplas dimensões e suas diferentes combinações, a História se constitui como um conjunto de interpretações. Em outras palavras, "O passado é uma construção e uma reinterpretação constante [...]" (Le Goff, 2016, p. 28). Isso ocorre porque, conforme a configuração específica adotada em cada pesquisa — dentro do arranjo desses elementos —, o conhecimento histórico produzido pode apresentar visões distintas sobre um mesmo acontecimento. Assim, a História não é uma verdade única, mas um campo plural e situado de compreensão.

Com essa concepção, a análise da documentação foi examinada sob a perspectiva que considera o documento como um monumento, na qual se entende que,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de

forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (Le Goff, 2013, p. 495).

Nos últimos anos, observa-se um crescente desenvolvimento de estudos no campo da História da Educação, diretamente influenciado pelas transformações nas correntes historiográficas. A ampliação de métodos, objetos e fontes, impulsionada pelo movimento da Escola dos Annales em 1929 e suas subseqüentes fases, que passaram a focar a História sob múltiplos ângulos, realidades e em diferentes temporalidades históricas, foi crucial nesse processo. Essa multiplicidade de abordagens permitiu aos pesquisadores analisarem o fenômeno educativo de uma perspectiva mais incisiva e menos panorâmica, em contraste com a característica das primeiras investigações em História da Educação (Galvão; Lopes, 2010).

Em termos práticos, a abordagem de um fenômeno a partir de um recorte local e de um período delimitado pode revelar particularidades frequentemente negligenciadas por sínteses panorâmicas. Nesse sentido, esta pesquisa propõe-se a analisar a trajetória do curso de Licenciatura em História de uma universidade particular da capital sergipana entre 2003 e 2021, utilizando o conceito de Memória de Jacques Le Goff (2013). De maneira abrangente, Le Goff (2013, p. 387) define Memória como:

Fenômeno individual e psicológico (cf. soma/psiche), a memória liga-se também à vida social (cf. sociedade). Esta varia em função de presença ou da ausência da escrita (cf. oral/escrito) e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado (passado/presente), produz diversos tipos de documento/monumento, faz escrever a história (cf. filologia), acumular objetos (cf. coleção/objeto). A apreensão da memória depende desse modo do ambiente social (cf. espaço social) e político (cf. política): trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos (cf. imaginação social, imagem, texto) que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo (cf. ciclo, gerações, tempo/temporalidade).

Sob essa perspectiva, ao trilharmos esta investigação, torna-se imprescindível salientar a ausência de neutralidade na memória, assim como em todas as etapas da pesquisa. Ferronato (2012, p. 33) nos adverte: “Toda a construção de um registro, independentemente de sua origem, carrega consigo a intencionalidade daqueles que o produziram e que almejam deixar sua marca para o futuro.” Em consonância com essa linha de pensamento, Le Goff (2013, p. 435) argumenta que “[...] a memória

coletiva não é apenas uma conquista, mas também um instrumento e um objeto de poder”. Dentro desse entendimento, a memória, enquanto instrumento de poder, pode servir a determinados grupos na fundamentação de narrativas que justifiquem, por exemplo, privilégios específicos.

Portanto, a memória transcende a mera evocação do passado, configurando-se como um processo seletivo e dinâmico, onde os silêncios e os esquecimentos podem revelar tanto quanto as narrativas explícitas. Conforme Le Goff (2013) nos demonstra, o esquecimento não é um fenômeno passivo, mas sim uma construção social e histórica, frequentemente utilizada como estratégia de poder. Durante a Idade Média, segundo o estudioso, por exemplo, a estrutura judaico-cristã recorreu ao apagamento seletivo da memória para penalizar aqueles que não se alinhavam aos preceitos cristãos. Indivíduos considerados indignos ou excomungados eram, simbolicamente, ‘condenados’ à ausência nos livros de memória, sendo relegados ao oblívio. Essa exclusão deliberada dos registros históricos não apenas silenciava vozes dissidentes, mas também reforçava a hegemonia da narrativa dominante, ilustrando o poder intrínseco ao ato de lembrar e, crucialmente, ao ato de esquecer.

O referencial teórico que sustenta esta investigação foi delineado em dois momentos interdependentes. No primeiro, procedeu-se à análise das racionalidades hegemônicas — técnica, prática e crítica — que orientam as pesquisas sobre a formação docente e que se encontram imbricadas nos discursos educacionais, materializados em vocábulos e categorias presentes em documentos oficiais. Tais discursos evidenciam mecanismos de poder e de controle sobre concepções de um determinado campo, nos termos propostos por Foucault (2020).

O diálogo estabelecido com autores como Fonseca (2009), Cunha (2013), Diniz-Pereira (2014), Azevedo e Sardinha Netto (2018), Coimbra (2020) e Tardif (2023) possibilitou o mapeamento de concepções e abordagens que influenciam a maneira pela qual a formação de professores é pensada e implementada. A identificação e a compreensão dessas racionalidades revelam-se fundamentais, uma vez que elas configuram políticas, currículos e práticas pedagógicas, incidindo diretamente sobre a constituição da identidade profissional docente e sobre a qualidade da educação.

Essa discussão não se limita a apresentar um panorama de autores, mas busca identificar as tensões, os consensos e as lacunas existentes na literatura,

preparando o terreno para a análise empírica do caso específico investigado. Nesta perspectiva, esses autores contribuíram para a compreensão dos paradigmas que os modelos e concepções de formação foram se constituindo e se tornando referência para as diversas pesquisas desenvolvidas na academia desde a década de 1960 no Brasil, data que, de acordo com Glatz, Shigununov Neto e Yaegashi (2023, p. 254), “a formação de professores se tornou objeto de estudo com certo nível de formalidade”.

Por fim, a articulação dessas discussões dentro do primeiro momento do referencial teórico se revela essencial para situar a pesquisa em um diálogo consistente com o campo da História da Educação, já que a escolha de autores que discorrem sobre o fenômeno educativo interliga-se intrinsecamente às discussões acerca das racionalidades operantes na formação de professores, o que promove e articula lentes conceituais necessárias para analisar a trajetória do curso de História da UNIT não como um evento isolado, mas como parte de um contexto histórico, político e social mais amplo, permeado por específicas concepções pedagógicas e políticas educacionais. O referencial teórico, portanto, não é um apêndice da pesquisa, mas sim o seu núcleo estruturante, o guia intelectual que ilumina o caminho da investigação e confere significado aos achados.

Considerando que a proposta deste estudo é investigar a trajetória do curso presencial de História da UNIT, direcionamos a discussão para a formação inicial dos professores de História. Essa formação não apenas habilita o futuro docente para o exercício de sua profissão, mas também constitui um espaço onde

[...] os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (Fonseca, 2009, p. 60).

Nesse sentido, ainda no primeiro momento, foi realizado um levantamento das pesquisas sobre formação de professores de História. Logo após, diversos autores foram mobilizados para fundamentar as discussões acerca da formação de professores de História no Brasil, especialmente no que se refere à constituição desse campo como espaço de disputas e tensões. Guimarães (2012) e Nascimento (2014) foram fundamentais para delimitar o início da atenção acadêmica à temática

e situar os principais objetos e problemáticas investigadas até o início da década de 2010.

As críticas ao esvaziamento das humanidades durante o regime militar foram apresentadas por Mesquita e Zamboni (2008), Fonseca (2009) e Mesquita (2017), que analisaram os impactos das reformas educacionais e a mobilização de professores de História, bem como de estudantes da graduação e da pós-graduação, em defesa da disciplina. Saviani (2008) reforçou essa perspectiva ao destacar os efeitos negativos da política educacional do regime militar e seu legado para o Brasil.

Autores como Bittencourt (2009, 2023) e Fonseca (2011) foram igualmente relevantes para discutir as relações entre o ensino de História e a disciplina escolar como construção social, vinculada à cultura escolar e à organização curricular. Suas contribuições permitem compreender o ensino de História como prática formativa que articula saberes, sujeitos e contextos históricos.

Por fim, Coimbra (2020), Fonseca e Couto (2008) ressaltaram a importância da análise dos dispositivos legais, enquanto Saviani (2024) ofereceu suporte analítico para a interpretação desses instrumentos normativos.

Concluindo o primeiro momento, foram examinados os referenciais que possibilitaram a compreensão de aspectos relacionados à formação de professores de História em Sergipe. Essa etapa foi elaborada com a consciência dos limites inerentes à investigação, considerando que, conforme discutido no subtítulo “Estado do conhecimento da pesquisa sobre formação de professores de História em Sergipe”, ainda persistem lacunas na literatura tanto sobre a trajetória da formação de professores quanto sobre os estudos que abordam os cursos superiores de História no estado.

Portanto, nesta etapa, foram utilizados os trabalhos de Oliveira (2011, 2013), bem como estudos que, embora não abordassem diretamente a temática, forneceram subsídios relevantes para a compreensão do contexto, como os de Santos (1998), Bretas (2014) e Souza (2015). Essas pesquisas contribuíram com informações significativas acerca da história da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do curso de História oferecido por essa instituição.

A partir desse referencial teórico, buscou-se refletir sobre a complexidade inerente à relação entre o ensino de História e a formação de seus professores. Essa reflexão considerou os desafios e as tendências presentes na trajetória do

ensino de História no ensino superior, em âmbito nacional. Ademais, o estudo analisou como esse processo se configura no recorte geográfico sergipano, evidenciando lacunas nessa trajetória e apontando para a necessidade de desenvolver novas pesquisas sobre a temática no estado.

No segundo momento do referencial teórico, ao refletir sobre a trajetória do curso de História da UNIT, foram selecionados estudos que, de alguma forma, possibilitaram estabelecer conexões para a análise da instituição de ensino que abrigou o objeto de pesquisa. Nesse contexto, destacam-se os trabalhos de Mendonça e Silva (2012), bem como a dissertação de mestrado de Silva (2024), defendida no PPED/UNIT. Esses estudos forneceram subsídios fundamentais para a compreensão da formação da instituição, iniciada como Ginásio e Colégio Tiradentes, em 1962. Sua trajetória foi marcada por transformações internas e externas, que culminaram na constituição da Faculdade, em 1972, e na consolidação como Universidade, em 1994.

A tese de doutorado de Silva (2021), defendida no PPED/UNIT, apresentou um conjunto significativo de dados, como o quantitativo de inscritos nos vestibulares, ingressantes, concluintes, evadidos e matriculados. Ela abrangeu tanto o curso de História quanto todas as licenciaturas ofertadas pela UNIT, nas modalidades presencial e a distância, no período compreendido entre 2009 e 2018. Esses dados foram de suma importância para a compreensão das dinâmicas e dos desafios enfrentados pelas licenciaturas no interior da instituição, sobretudo diante da dificuldade de acesso e da resistência da própria universidade em disponibilizar a documentação institucional referente ao curso de História. Assim, a sistematização realizada por Arleide não apenas supriu uma lacuna documental, mas também se constituiu em fonte indispensável para o desenvolvimento desta pesquisa, permitindo a análise crítica do cenário educacional e a identificação de tendências que, de outra forma, permaneceriam invisíveis.

Ainda nesse segundo momento do referencial teórico, elaborou-se a escrita da trajetória do curso de História, na modalidade presencial, da UNIT, em Sergipe, a partir da análise de diversos documentos, conforme descrito na metodologia, considerando que

Em História tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na verdade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato

de copiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto *a priori*. [...] ele as exila da prática para estabelecê-las como objetos “abstratos” de um saber (Certeau, 2022, p. 50).

Essa documentação foi organizada e interpretada à luz dos conceitos de “Documento/Monumento” e “Memória e História”, conforme formulados por Le Goff (2013), bem como da “Operação Historiográfica”, definida por Certeau (2022).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita considerou os documentos institucionais, confrontando-os com dados do ENADE e com dispositivos legais, os quais foram intercalados e interpretados à luz dos argumentos de autores que produziram estudos sobre pontos específicos discutidos ao longo da análise.

Nas duas primeiras subseções da Seção 3, foram mobilizadas as contribuições de Mesquita (2017) e de Schmidt e Cainelli (2009), que apresentam críticas ao modelo de ensino factual da História. Em seguida, destacam-se as reflexões de Gatti *et al.* (2019), que discutem a realidade da formação de professores no Brasil, ressaltando a influência dos marcadores sociais como condicionantes das desigualdades educacionais e sociais.

As obras de Gomes (2022), em conjunto com Silva (2018), foram utilizadas para contextualizar as opções de categorização de autorreconhecimento de cor/raça presentes nos questionários do estudante do ENADE. Já Furlani (1998) contribuiu com os conceitos de estudante-trabalhador, estudante em tempo integral e trabalhador-estudante. Por fim, Scudeler e Tassoni (2023) contribuíram com a discussão sobre a crise política e econômica de 2015 e sua relação com a crise do FIES.

Nas duas últimas subseções, foram utilizados os conceitos de currículo de Goodson (2023) e de Silva (2023), que abordam as peculiaridades, a complexidade e as disputas de poder envolvidas nos processos de seleção, organização, construção e prática das estruturas curriculares. Chesneau (1995), Bittencourt (2009) e Bentivoglio (2017) auxiliaram na reflexão sobre o modelo quadripartite francês e sua base eurocêntrica de concepção da História Geral linear, bem como sobre a conseqüente invisibilidade de outras histórias — inclusive a do Brasil — nas estruturas curriculares de formação de professores de História. Freitas (2001) alerta

para a importância das pesquisas do tipo levantamento de fontes para a História de Sergipe. Gomes (2011) contribui com reflexões que contrapõem a presença secundária das disciplinas do campo das relações étnico-raciais nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores. Dias Sobrinho (2010) contribuiu para pensarmos sobre a influência dos exames externos na constituição e reformulações das estruturas curriculares dos cursos de graduação.

Após a apresentação do referencial teórico, etapa fundamental da pesquisa, procede-se a uma reflexão geral acerca de algumas peculiaridades que contribuem para a compreensão da relevância deste estudo no campo da História da Educação, no ensino superior de História e na formação de professores em Sergipe. Tal reflexão busca evidenciar que, além da dimensão teórica essencial à produção intelectual, a pesquisa se justifica também por aspectos práticos e institucionais. Esses elementos, articulados aos fundamentos teóricos, configuram-se como mecanismos imprescindíveis ao ofício do historiador. Segundo Le Goff (2013, p. 43), o “poder de abstração”, tão necessário à prática histórica, manifesta-se no fato de que “os conceitos do historiador são, com efeito, não vagos, mas por vezes metafóricos, precisamente porque devem remeter ao mesmo tempo para o concreto e para o abstrato [...]”.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de História, de 2009, registra que a autorização da UNIT na modalidade presencial, ocorreu por meio da Resolução CONSAD/UNIT nº 05/2003. Embora o mês de publicação dessa resolução não esteja especificado no PPC, verifica-se, na página 6 do Edital PROAC/UNIT nº 07, de 29 de setembro de 2009 (1º semestre), um quadro que apresenta as autorizações e os reconhecimentos dos cursos da instituição naquele ano, indicando a data de autorização do curso de História como 22 de dezembro de 2003. Essa divergência sugere que a Resolução nº 004, de 27 de março de 2003, mencionada no sistema e-MEC, possa ter se referido a um documento de autorização provisória, o que evidencia as nuances históricas e administrativas envolvidas na constituição do curso.

Uma vez estabelecido o marco inicial do curso de História, é fundamental ressaltar que ele não inaugurou a formação de professores de História em Sergipe. Essa primazia coube à Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS), que, com a oferta do curso de Geografia e História, a partir de 1951, concretizou “o processo

de profissionalização do professor de História em terras sergipanas” (Oliveira, 2013, p. 29).

Na FCFS, o curso de Geografia e História funcionou até 1962, quando ocorreu a separação efetiva entre os cursos de Geografia e História. A partir de 1963, o curso de História, já desmembrado do de Geografia, consolidou-se como a principal instituição de formação superior de docentes em História no estado, até a criação da UFS, em 1968.

Com a criação da UFS, em 1968, no contexto do processo de federalização, que seguiu os moldes da constituição da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, caracterizada pela "reunião de faculdades profissionais preexistentes" (Cunha, 2016, p. 163), o Departamento de História, de acordo com Santos (1998, p. 163), foi inserido no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Isso ocorreu juntamente com os Departamentos de Filosofia e de Geografia.

Assim, entre 1968 e 2003, durante 35 anos, apenas a UFS ofertou o curso de História em Sergipe. Nesse período, a formação de professores de História esteve exclusivamente sob a responsabilidade dessa instituição, que, além de oferecer o curso de licenciatura, entre 1981 e 1992, também ofertou o curso de bacharelado, habilitando os estudantes como pesquisadores de História (Santos, 1998).

Entre a segunda metade da década de 1990 e o ano 2000, Sergipe registrou um aumento significativo na demanda por professores com formação especializada, impulsionado pela expansão das matrículas na rede pública (Dantas, 2004).

Esse avanço ampliou o contingente apto ao ingresso no ensino superior e, aliado à demanda reprimida, intensificou a concorrência nos cursos universitários nas primeiras décadas do século XXI. Tal evolução refletiu um movimento nacional de melhorias sociais e econômicas, associado ao fortalecimento da democracia.

Nessa perspectiva, de acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 100),

[...] avanços sociais registrados no Brasil neste início de século resultaram, portanto, na redução da miséria e da pobreza, incidindo na diminuição da desigualdade. Em torno de 20 milhões de pobres (23% deles) ascenderam aos estratos médios da população, passando a usufruir de maior quantidade de bens e serviços, inclusive os educacionais.

Além disso, o art. 62 da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em sua redação original, previa:

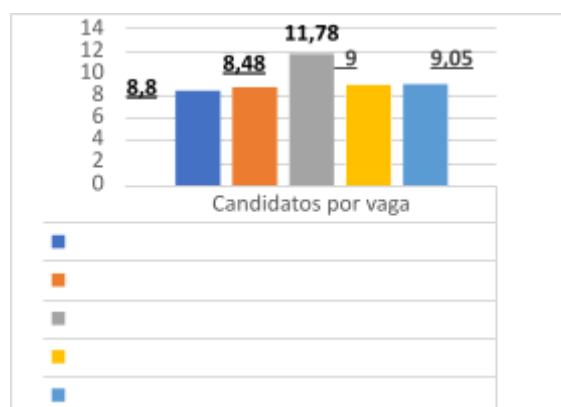
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996a, art. 62).

Dentro dessa perspectiva, a exigência legal de formação em nível superior para os profissionais destinados a atuar no ensino básico, somada ao crescente número de matrículas nesse nível educacional e à reduzida quantidade de vagas disponibilizadas pela UFS, foi percebida pela UNIT como uma lacuna na qual a instituição poderia atuar, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de História (UNIT, 2018).

A elevada concorrência nos vestibulares para o curso de História da UFS, no início dos anos 2000, reflete uma demanda que a instituição não conseguia absorver, conforme demonstram os Gráficos 1 e 2.

**Gráfico 1** - Concorrência para os cursos de História diurno da UFS entre 2002 e 2006



Fonte: Adaptado de UFS (2005; 2007).

**Gráfico 2** - Concorrência para os cursos de História noturno da UFS entre 2002 e 2006.



Fonte: Adaptado de UFS (2005; 2007).

Os Gráficos 1 e 2 sistematizam os dados do anuário estatístico da UFS 2002/2004<sup>5</sup> e de 2004/2006, quando foram ofertadas 80 vagas para o curso de História/licenciatura, sendo 40 vagas para o turno diurno e mais 40 para o noturno<sup>6</sup>. Destas vagas, em 2002, no turno diurno, se inscreveram 339 candidatos, o que correspondeu a 8,48 inscritos para cada vaga. Já no curso do turno noturno, do mesmo ano, inscreveram-se 428 candidatos, o que corresponde a 10,70 inscritos para cada vaga. Em 2003, para o curso diurno, se inscreveram 352 candidatos, correspondendo a 8,80 inscritos por vaga, já para o curso noturno ocorreram 610 inscrições, o que corresponde a 15,25 inscritos por vaga. Já em 2004, foram 471 inscrições para o curso diurno, correspondendo a 11,78 inscritos para cada vaga, e no turno noturno foram 649 inscrições, o que significa a ocorrência de uma concorrência de 16,23 candidatos para cada vaga.

Em 2005, observamos 360 inscritos no curso diurno, o que representou uma concorrência de 9 inscritos para cada vaga, e no turno noturno, 502 inscritos no processo seletivo, correspondendo a 12,55 candidatos para cada vaga. Em 2006, de acordo com o anuário, para o curso de História diurno se inscreveram 362 candidatos, o que significou 9,05 inscritos por cada vaga, já no turno noturno observamos que ocorreram 720 inscrições, o que representou 18 inscritos para cada vaga.

Em matéria publicada em 24 de outubro de 2005, a Infonet, site de informações de Sergipe, noticiou a concorrência para o processo seletivo da UFS no ano de 2006. Na matéria é apontado que,

Uma das principais novidades é o *crescimento da concorrência nos cursos noturnos*, entre os destaques estão Direito, com 19,18 por vaga, Serviço Social, com 17,98, *História, com 18* e, inclusive, Matemática, que tem 13 estudantes disputando cada uma das vagas<sup>7</sup> (grifo nosso).

Em 2006, dados divulgados pela Infonet indicam que apenas 5% dos candidatos ao curso de História noturno da UFS foram aprovados, deixando 680

---

<sup>5</sup> Anuário Estatístico da UFS/Universidade Federal de Sergipe. (2002-2004). São Cristóvão: UFS, 2005. Disponível em: [https://indicadores.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/1258/Anuario\\_Estatistico\\_da\\_UFS\\_2002-2004.pdf](https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/1258/Anuario_Estatistico_da_UFS_2002-2004.pdf) Acesso em : 7 jul. 2024.

<sup>6</sup> De acordo com o anuário estatístico da UFS 2006/2008, a partir de 2007 houve a ampliação de vagas para o curso de História da UFS, quando a instituição passa a disponibilizar 100 vagas, sendo 50 para o turno diurno e 50 para o noturno.

<sup>7</sup> Matéria publicada em 2005 no site: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/ufs-divulga-concorrenca-do-vestibular-2006/> acessado no dia 22/07/2024 às 22h

inscritos sem vaga, evidenciando a elevada concorrência e procura pelo curso. Neste contexto, o curso, segundo o que apresenta o Projeto Pedagógico do Curso, surgiu para atender justamente “a baixa oferta de vagas existentes e a demanda crescente por profissionais de História” (UNIT, 2018, p. 36).

**Gráfico 3** – Concorrência para os cursos de História noturno da UFS/2006.



**Fonte:** Adaptado de UFS (2005; 2007).

Entre 2002 e 2006, conforme os dados apresentados no Quadro 1, verificou-se um número significativo de candidatos não contemplados nos processos seletivos. Esse acúmulo, ao longo dos anos, evidencia a existência de uma demanda expressiva pela formação em História no Estado de Sergipe, reforçando a constatação de que a UFS, isoladamente, não conseguia atender plenamente a essa procura, conseqüentemente a existência de uma demanda reprimida.

**Quadro 1** – Inscritos não aprovados no processo seletivo de História da UFS (2002 - 2006)

Ano:	2002	2003	2004	2005	2006
Nº de estudantes:	687	882	1.040	642	1.142
<b>Total da série 2002-2006:</b>	4.393				

**Fonte:** Adaptado de UFS (2005; 2007).

Para fins de comparação, o curso de Direito noturno, historicamente um dos mais concorridos, registrou, em 2003, um índice de 14,94 candidatos por vaga. Esse dado evidencia a elevada procura pelo curso de História/Licenciatura em Sergipe, especialmente no turno noturno, o que corrobora a hipótese de que muitos dos estudantes que pleiteavam uma vaga nesse curso trabalhavam durante o dia ou tinham a intenção de fazê-lo.

Diante dessa demanda expressiva, torna-se relevante analisar o objetivo geral do curso, apresentado no PPC de 2018 (UNIT, 2018). Nesse documento,

evidencia-se o foco institucional na formação de professores para atuação no ensino básico. Essa diretriz é fortemente ressaltada nos 11 objetivos específicos, dos quais seis iniciam com o verbo formar, seguido do complemento professores. Além dessa orientação central, o PPC propõe que, no processo formativo, o estudante vivencie a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a produção e a difusão de conhecimentos sobre a História de Sergipe.

Para compreender melhor a consolidação desse projeto formativo, é necessário considerar a trajetória institucional da UNIT. O curso foi criado por uma instituição particular de ensino, de natureza não confessional, cuja história se consolidou no cenário educacional sergipano desde 1962. Nesse ano, a instituição foi fundada como Colégio e Ginásio, transformando-se em Faculdade em 1972 e, posteriormente, em 1994, alcançando o status de Universidade (Silva, 2024).

À luz dessas considerações, a presente dissertação organiza-se em três seções, precedidas pela Introdução e sucedidas pelas Considerações Finais.

**Na INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OLHAR HISTORIOGRÁFICO DA PESQUISA** explicita-se o tema central da pesquisa, o objeto de investigação delimitado, o problema a ser elucidado, os objetivos gerais e específicos, a justificativa da relevância do estudo, os procedimentos metodológicos adotados, o referencial teórico que fundamenta a análise e a inserção da pesquisa no âmbito da História da Educação e da formação de professores.

A **Seção 2 – O LUGAR DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA: DA ESTRUTURA NACIONAL ÀS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERGIPE** organiza-se em quatro subtítulos. **O subtítulo 2.1 – As racionalidades operantes na formação de professores** discutem as racionalidades técnica, prática e crítica que orientam as pesquisas na área de formação docente. **O subtítulo 2.2 – Estado do conhecimento da pesquisa sobre formação de professores de História em Sergipe** apresenta uma revisão sistemática da literatura, realizada a partir da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, acerca da temática da formação de professores de História. **O subtítulo 2.3 – Formação de professores de História** desenvolve um debate sobre a trajetória e os desafios relacionados à formação de professores de História no Brasil. Por fim, **o subtítulo 2.4 – Formação de professores de História em Sergipe** expõe as principais discussões sobre a trajetória dos cursos de História no Estado, destacando as

lacunas existentes nas pesquisas e indicando possibilidades de investigação ainda pouco exploradas e inexploradas.

A **Seção 3 – O ARQUIVO DA FORMAÇÃO: O CURSO DE HISTÓRIA DA UNIT EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-DOCUMENTAL (2003-2021)**, organiza-se em quatro subtítulos. **No subtítulo 3.1 – Entre políticas, espaços e evasões: o curso de História da UNIT e os desafios da educação superior particular em Sergipe**, o texto examina os marcos institucionais, as políticas educacionais que influenciaram a estrutura curricular, os espaços acadêmicos mobilizados no processo formativo e os desafios enfrentados pela instituição, sobretudo no que se refere à evasão estudantil e à sustentabilidade dos cursos de licenciatura em instituições privadas. Ao articular dados históricos, pedagógicos e socioeconômicos, busca-se compreender o desenvolvimento do curso, as tensões que marcaram sua trajetória e de que modo essas dinâmicas expressam os dilemas da educação superior particular em Sergipe. **No subtítulo 3.2 – O estudante do curso presencial de História da UNIT sob as lentes do ENADE**, apresenta-se o perfil dos estudantes do curso de História da UNIT a partir dos dados do Questionário do Estudante do ENADE, aplicados entre os anos de 2005 e 2021. Destacam-se aspectos socioeconômicos, raciais e culturais que caracterizam esse grupo e a forma como tais características repercutiram no processo de descontinuidade do curso. A análise evidencia como esses elementos refletem desigualdades estruturais no acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que revelam a docência como possibilidade de mobilidade social para as camadas populares. **O subtítulo 3.3 – A Estrutura Curricular Inicial do Curso de História da UNIT** discute a primeira estrutura curricular do curso, o Currículo 2031, evidenciando a organização das disciplinas e identificando como a instituição concebeu a formação de professores de História em uma estrutura condensada em três anos (seis períodos). Considera-se o perfil do público analisado no subtítulo 3.2, bem como as estratégias adotadas pela coordenação do curso para compensar ou corrigir lacunas. Seja em cumprimento às exigências legais, seja na tentativa de promover uma formação mais crítica e prática, alinhada a racionalidades que superem a racionalidade técnica. Por fim, **o subtítulo 3.4 – As Reformulações Curriculares e as Concepções de Formação Docente ao Longo do Tempo (2005-2014)** aborda as mudanças implementadas no currículo ao longo dos anos, analisando como essas

reformulações refletiram diferentes concepções de formação docente e responderam às demandas institucionais e sociais.

Por fim, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresentam-se as conclusões da pesquisa, retomando os objetivos inicialmente propostos e sintetizando os principais achados e contribuições do estudo.

## 2 O LUGAR DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA: DA ESTRUTURA NACIONAL ÀS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERGIPE

Esta seção propõe um mergulho nas complexas inter-relações entre a pesquisa sobre a formação de professores e o ensino de História, com ênfase nos contextos brasileiro e sergipano. O campo da formação de professores de História, à semelhança de um rio que molda a própria paisagem, consolidou-se como uma área de investigação profícua, alimentada por debates epistemológicos, novas abordagens metodológicas e uma crescente preocupação com a qualidade da formação docente (Fonseca, 2012).

As discussões suscitadas pelas reflexões mais recentes nesse campo de investigação alinham-se à concepção de que:

As formas tradicionais dessa formação vêm sendo postas em questão ante as dinâmicas sociais emergentes. Vivenciamos no Brasil padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde o início do século XX, com inspiração no cientificismo vigente no século XIX. Padrões estes que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, constituídos em nossa trajetória histórico-social e cultural (Gatti, 2018, p. 163).

Como exemplo, destacam-se os debates inovadores oriundos de epistemologias contra-hegemônicas, que propõem repensar o ensino de História a partir de novos olhares. Tais abordagens buscam dar voz a sujeitos historicamente silenciados e incentivar investigações pautadas em perspectivas diversas e plurais, ampliando, assim, as lentes de interpretação do fenômeno social em análise.

Nesse contexto, Paim e Araújo (2021, p. 32-33) afirmam que:

[...] enquanto professores/pesquisadores do campo do ensino de História atuantes em cursos de graduação e pós-graduação, temos nos aproximado do pensamento decolonial, da educação intercultural crítica e tentando desenvolver nossas pesquisas de formação de professores que privilegiem a produção de histórias e memórias contra-hegemônicas. Assim sendo, estamos em diálogo com bases epistemológicas outras que procuram evidenciar saberes e fazeres em diferentes espaços de ensino de História que se contraponham às políticas que historicamente negaram/negam o direito dos povos indígenas e negros de ter suas histórias ensinadas.

Contudo, é relevante assinalar que essa trajetória nem sempre foi evidente. As universidades brasileiras, historicamente, negligenciaram a reflexão sobre o

ensino, relegando a pesquisa em ensino de História, até a década de 1960, a uma mera etapa da formação, e não a um objeto de estudo em si (Oliveira, 2011).

Façamos um exercício de imaginação: pensemos a História do ensino de História como um rio caudaloso. Suas águas, ora turbulentas, ora serenas, carregam consigo a memória de práticas pedagógicas pretéritas e as ondas de inovação que buscam transformar o ensino. Mergulhar na análise da pesquisa sobre a formação de professores de História é como explorar esse rio, desvendando as correntes que moldaram seu curso no Brasil.

Cada curva revela um desafio superado; cada corredeira, uma nova abordagem metodológica. As pedras no leito representam tradições arraigadas, enquanto os afluentes simbolizam as influências de diferentes contextos e debates. Compreender a interação entre a pesquisa acadêmica e a prática da formação de professores é essencial para navegar por essas águas, identificando os trechos em que a correnteza da mudança ganha força e os remansos em que os velhos hábitos persistem.

Essa jornada de análise permite decifrar a complexa dança entre passado e presente na formação de professores de História. Observa-se como as heranças culturais e as inércias institucionais ora impulsionam, ora obstaculizam a renovação das práticas formativas. Ao desvendar os nós dessa trama, vislumbra-se um futuro em que o rio da História do ensino de História flua com maior lucidez e propósito, irrigando as mentes dos futuros cidadãos com uma compreensão rica e multifacetada do tempo.

Nesse sentido, é fundamental considerar a reflexão de Le Goff (2013, p. 15), ao discutir a importância da consciência da oposição presente/passado enquanto construção, uma vez que “a visão de um mesmo passado muda segundo as épocas e o historiador está submetido ao tempo em que vive [...]”. Nessa concepção, o passado é constantemente reinterpretado conforme o tempo e as necessidades do historiador, sendo moldado por escolhas culturais e políticas. O passado, portanto, constitui uma dimensão viva, e não algo encerrado.

Nesse contexto, para refletir sobre as problemáticas relacionadas à formação do professor de História, é imprescindível partir da concepção de mudança paradigmática, conforme argumenta Fonseca (2009, p. 31),

[...] a universalização do direito à educação escolar no mundo e a ampliação do acesso à escola pública no Brasil, nos últimos anos, provocaram a passagem de um sistema antigo de ensino de elite, para uma escola de massas, acentuando as desigualdades de desempenho escolar segundo a origem social [...]

Essa mudança propõe uma reconfiguração das práticas educativas no país, alinhando-as às demandas contemporâneas e às transformações sociais e políticas que impactam o ensino de História. A formação de professores de História, nesse contexto, desempenha papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento histórico, repercutindo diretamente na construção da consciência histórica dos estudantes e na produção acadêmica. Nesse sentido, esta seção busca identificar as particularidades do contexto sergipano, cotejando-as com as tendências e problemáticas nacionais.

Nesse íterim, a seção organiza-se em quatro momentos. O primeiro apresenta a análise de três racionalidades hegemônicas nas pesquisas sobre formação docente, destacando sua influência e atuação no campo investigativo. O segundo expõe o estado do conhecimento, com o objetivo de mapear produções acadêmicas — dissertações e teses — acerca da formação de professores de História, em âmbito nacional e local, a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O terceiro momento propõe uma reflexão sobre os desafios do campo de formação de professores de História no Brasil, dialogando com a formação docente e o ensino de História. Por fim, no último momento, o texto busca apresentar uma discussão sobre a formação de professores de História em Sergipe.

## **2.1 As racionalidades operantes na formação de professores**

A reflexão proposta por Coimbra (2020), em seu artigo intitulado “Os modelos de formação de professores(as) da Educação Básica: quem formamos”, constitui um convite a (re)pensar elementos frequentemente naturalizados no discurso educacional. A autora destaca que expressões recorrentes na linguagem cotidiana da educação, muitas vezes utilizadas de forma automática e sem questionamento, estão carregadas de significados que revelam racionalidades específicas.

Essas racionalidades, por sua vez, sustentam concepções e modelos de formação de professores, influenciando diretamente os processos e práticas que definem o perfil dos profissionais que atuarão nos diversos níveis e modalidades da

Educação. Essa perspectiva encontra ressonância nas análises de Michel Foucault. Em *A Ordem do Discurso*, ele alerta para os mecanismos de poder e controle que operam no e pelo discurso. Ele evidencia como a escolha e o uso de termos específicos não são neutros, mas constituem verdades e práticas em determinado campo — como, no caso em tela, o da formação de professores.

Nessa concepção, de acordo com Coimbra (2020, p. 5),

[...] denominar um processo formativo de reciclagem, treinamento ou capacitação dá uma ideia de que não consideramos os/as sujeitos aprendentes. Ou seja, tais nomeações partem de um paradigma de racionalidade técnica, pois enfatizam a ideia de treinamento (ação repetitiva) de habilidades comportamentais (capacitação) e são estruturadas em função da transmissão de conteúdos ditos científicos, assumidos como suficientes para o trabalho de ensino.

Diante disso, partimos da ideia de formação compreendida enquanto prática social orientada por intencionalidades conscientes que desempenham funções específicas dentro de sistemas sociais legitimados. Nesse contexto, o papel do professor é multifacetado, pois sua atuação social é marcada por significados diversos que são operacionalizados e embasados em concepções racionais bem estruturadas e definidas (Cunha, 2013).

Nesse aspecto, considerando a existência de um “lócus/território de formação de professores de História, ou seja, os cursos superiores de História que formam, certificam e identificam o professor de... História” (Zamboni; Fonseca, 2008, p. 7-8). Com o propósito de refletir sobre o papel do curso de História da UNIT na formação de professores no estado de Sergipe, propõe-se, neste espaço, discutir três racionalidades que orientam as concepções e os modelos de formação docente: a racionalidade técnica, a prática e a crítica.

Essas três racionalidades, de acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 34), “concorrem por posições hegemônicas no campo da formação de professores”. Cada uma delas representa diferentes formas de compreender a docência, influenciando diretamente os currículos, os métodos de ensino e a identidade profissional dos futuros educadores. Nesse contexto, refletir sobre as concepções hegemônicas permite identificar relações significativas para compreender o(s) modelo(s) de formação presente(s) no curso de História da UNIT ao longo de seus 18 anos de trajetória. Tal análise é fundamental para reconhecer os princípios que

orientaram a consolidação das propostas pedagógicas e os caminhos percorridos na formação de professores durante os anos de atuação do curso.

No entanto, antes de discutir as racionalidades, é necessário apresentar o conceito de paradigma, entendido como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1998, p. 13).

Ao tratar dos fundamentos teóricos da investigação em ciências sociais e humanas, Coutinho (2019) afirma a existência de múltiplos termos — como perspectiva, tradição e programa de investigação — utilizados por diferentes estudiosos. Em essência, esses termos remetem à mesma ideia fundamental de paradigma, a qual, segundo a autora, seria:

[...] unificar e legitimar a investigação tanto nos aspectos conceptuais como nos aspectos metodológicos, servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e de atitudes face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e sua interpretação (Coutinho, 2019, p.10)

Nesse sentido, na concepção apresentada por Kuhn (1998), o processo de progresso da ciência não deve ser compreendido como um encadeamento lógico. Em primeiro lugar, porque o processo que desencadeia a crise e, conseqüentemente, a mudança de paradigma não é individual, ou seja, não resulta da ação de um único cientista, mas constitui um processo coletivo, representado por uma comunidade científica. Em segundo lugar, porque as motivações que impulsionam a mudança de paradigma podem emergir de interesses não científicos. Além disso, a comunidade científica é composta por seres humanos que possuem posicionamentos ideológicos, religiosos, filosóficos e políticos particulares. Tais fatores, segundo o autor, influenciam e condicionam os olhares dos cientistas.

Portanto, ao propor realizar uma discussão sobre as racionalidades, é necessário compreender que cada tendência possui sua especificidade e particularidade, que, por vezes, se tensionam, mas coexistem e, em determinados momentos, são superadas, permitindo que novos contornos sejam delineados. Como enfatiza Coimbra (2020, p. 6),

A ideia e concepção dos modelos não significam que eles começam e terminam em uma estrutura linear e temporal fechada e independente, pelo contrário, temos um modelo entrecruzando o outro, sobrepondo-se ao outro, mesmo que, em termos legais, já tenham sido superados. Compreendemos este movimento por

concebermos o campo da educação como algo constituído por seres humanos em constante e contínua aprendizagem, por sermos aprendentes, por estarmos em processo de constituição e mudança, avanços e retrocessos, contradições que fazem nossa compreensão de humanidade.

Dessa forma, ao avançar na análise, exploraremos como essas racionalidades moldam concepções e práticas de formação de professores, contribuindo para a compreensão das complexas relações que estruturam o campo educacional.

Nas concepções de formação docente embasadas na racionalidade técnica, o professor é compreendido como um agente passivo na relação ensino-aprendizagem, incumbido de uma função estritamente técnica: aplicar, na prática, os conhecimentos científicos e pedagógicos. Nessa perspectiva, “a prática educacional e os problemas dela advindos são considerados técnicos, devendo ser resolvidos por um esforço racional e objetivo dos profissionais” (Azevedo; Sardinha Netto, 2018, p. 6). Assim, o papel do professor restringe-se à transmissão de conteúdos aos estudantes, a partir das recomendações estabelecidas por pesquisadores educacionais legitimados pela ciência básica e aplicada. De acordo com Tardif (2023, p. 235), essa concepção entende que “o saber é produzido fora da prática [...] e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação”.

Entre os modelos de formação de professores mais conhecidos que se fundamentam na racionalidade técnica, destacam-se: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional (Diniz-Pereira, 2014). As próprias denominações já evidenciam as concepções subjacentes a tais modelos, que, ao utilizarem termos como treinamento, comportamento, transmissão e tradicional, remetem a uma visão de formação docente que não reconhece os professores como sujeitos ativos no processo formativo (Coimbra, 2020).

É justamente essa orientação tradicional, também denominada aplicacionista e sustentada na “concepção positivista do conhecimento científico” (Glatz; Shigununov Neto; Yaegashi, 2023, p. 257), que, de acordo com Fonseca (2009, p. 64), “desconsidera a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processam o ensino e a aprendizagem”, e que veio a predominar nas concepções de formação de professores ao redor do mundo. Nesse entendimento, no interior do

modelo hierárquico do conhecimento, em que pesquisa e prática são institucionalmente separadas, “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor” (Tardif, 2023, p. 235).

Nessa perspectiva, Cunha (2013, p. 69) alerta para a importância de estudarmos “as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil”. A autora afirma que, ao analisarmos os estudos produzidos sobre a formação de professores em determinadas épocas, torna-se possível perceber os impactos das principais tendências na produção acadêmica acerca da temática e, conseqüentemente, identificar os papéis de protagonismo exercidos por essas tendências nas mudanças de paradigmas. Com esse raciocínio e com o intuito de fornecer uma visão geral, a autora sistematiza tais tendências em um quadro<sup>8</sup>, indicando os estudos e os períodos de predominância, conforme fragmento reproduzido no Quadro 2.

**Quadro 2** – Tendências investigativas na formação de professor entre os anos de 1960/1980

<b>Tendências</b>	<b>Estudos</b>	<b>Período</b>
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/1970
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela a sua eficácia.	1960/1970
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção de habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva construtivista.	1970/1980
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/1980

**Fonte:** Cunha (2013, p. 620).

Estas tendências descritas no Quadro 4 estão circunscritas nas orientações teóricas, onde, Tardif (2023, p. 231), compreende que é

[...] dominada por uma visão cognitivista e psicologizante da subjetividade dos professores. Ela procura, com frequência, definir as

<sup>8</sup> Apesar de o quadro abranger o período entre 1960 e 2000, reproduzimos, neste momento, apenas as tendências marcadas por uma forte orientação de estudos psicológicos. Essas tendências desconsideram as dimensões culturais e subjetivas na formação de professores, isto é, aquelas compreendidas entre 1960 e 1980.

características cognitivas do professor perito, do professor eficiente, etc., e propõe uma visão bastante racionalista do professor, reduzindo a subjetividade dele à sua cognição, cognição essa concebida segundo uma visão intelectualista e instrumental.

Quando pensamos a formação de professores a partir dessas tendências, compreendemos o diálogo entre elas e a racionalidade técnica. Fica evidente que “o professor e os alunos pareciam ser entendidos como seres abstratos, existindo independentemente de tempo e espaço, para os quais a história e a estrutura social pouco contavam” (Cunha, 2013, p. 614). Nessa direção, a formação docente deveria orientar-se para a solução instrumental de problemas, alicerçada em referenciais teórico-científicos passíveis de aplicação (Azevedo; Sardinha Netto, 2018, p. 6).

Evidencia-se, ainda, o papel do caráter técnico atribuído à formação. Sobretudo, que o embasamento científico — materializado pelos estudos psicológicos como fornecedores de suporte à transmissão de conhecimentos — reforça a lógica de que a eficácia educacional seria alcançada de acordo com a capacidade do professor em transferir o conhecimento ao aluno. Basta, para isso, dominar as técnicas, desconsiderando a complexidade e o contexto cultural e social em que a relação ensino-aprendizagem se configurava.

Nesse contexto, de acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 36), “certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e, mais especificamente, na formação de professores do mundo”, convergindo com o que Kuhn afirma acerca de interesses não científicos na construção de paradigmas.

Em contraposição à racionalidade técnica, a racionalidade prática compreende que “o trabalho do ensino opera com objetivos e sujeitos impregnados de subjetividade, os quais não é possível sintetizar em um quadro de operações mecanizadas e prontas a serem executadas” (Azevedo; Sardinha Netto, 2018, p. 8).

Nesse sentido, ao considerarmos o professor como agente ativo fundamental no processo educativo e sujeito de saberes, passamos a superar as visões reducionistas, tecnicista e sociologista, que entendem o professor como, de acordo com Tardif (2023, p. 230), um boneco de ventríloquo, onde “ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é brinquedo incontestável no jogo das forças sociais que determinam o seu agir”.

A racionalidade prática considera que a escola é constituída por múltiplos sujeitos inseridos em contextos históricos específicos, nos quais as situações cotidianas moldam as especificidades momentâneas que, por sua vez, relacionam-se com os saberes constituídos ao longo da trajetória de vida do profissional. Nessa perspectiva, compreende-se que o professor:

É um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. [...] o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (Tardif, 2023, p. 230).

Com essa concepção, ocorre uma mudança radical na compreensão da formação do professor, que deixa de ser visto como um simples aplicador ou transmissor do conhecimento para ser entendido como sujeito de saberes e mobilizador de conhecimentos, relacionando-se ativamente com sua própria prática. Em outras palavras, “o professor é produtor, e não produto de uma teoria. Ele domina uma capacidade de criação inventiva de novos modos de compreensão do mundo à sua volta” (Azevedo; Sardinha Netto, 2018, p. 10). Desse modo, os saberes “não são somente representações cognitivas, mas possuem dimensões afetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática” (Tardif, 2023, p. 232).

Identificam-se, ao menos, três modelos de formação docente amplamente difundidos, ancorados na perspectiva da racionalidade prática e que buscaram superar os modelos inspirados na racionalidade técnica: o modelo humanístico, o modelo de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa (Diniz-Pereira, 2014).

Em contraposição aos dois modelos discutidos anteriormente, a racionalidade crítica pressupõe uma reflexão dialética e questionadora, que se opõe tanto ao pensamento objetivo quanto ao subjetivo das racionalidades técnica e prática. De acordo com Coutinho (2019, p. 20), ao discutir o paradigma sociocrítico, “a grande novidade desta abordagem é a introdução explícita da ideologia no processo de produção do conhecimento científico”. Com isso, na racionalidade crítica,

[...] a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com

consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática (Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

Nessa perspectiva, o professor exerce a função de problematizador, em conjunto com o aluno, imbuído do compromisso com a transformação social e orientado por uma ótica dialética e questionadora. Os alunos, por sua vez, são compreendidos como sujeitos fundamentais e ativos no processo. Outros atores, como a família e a comunidade, são provocados e/ou convidados a participar do processo educacional, uma vez que a racionalidade crítica defende “uma articulação dialogada com todos os sujeitos envolvidos, tendo-se a esperança de construir novas relações de aprendizagem e formação” (Azevedo; Sardinha Netto, 2018, p. 13).

Diante do exposto, e refletindo sobre o que Coutinho (2019, p. 19) descreve acerca do paradigma sóciocrítico, entendido como

[...] um desenvolvimento e uma versão modernizada da filosofia marxista, remontando as suas origens ao movimento da escola de Frankfurt na Alemanha no início dos anos 20 do século passado. Os fundamentos filosóficos encontram-se nas críticas de Adorno e Habermas à economia liberal, de Marcuse à alienação consumista das sociedades capitalistas, a nível pedagógico nas ideias de Paulo Freire concretizadas na sua pedagogia da libertação, e, mais recentemente (anos 80-90), ao movimento pedagógico de autores como Michael Appé e Henry Giroux nos Estados Unidos da América.

Fica evidente a relação da racionalidade crítica com o paradigma sóciocrítico. No recorte da educação, destacamos o papel que o modelo freiriano desempenhou. Essa relação é corroborada quando pensamos que os professores e estudantes são concebidos como sujeitos “[...] questionadores, problematizadores das relações de poder e das condições materiais existentes, tendo como horizonte as possibilidades de transformações e ressignificações tanto do mundo como de seus valores” (Azevedo; Sardinha Netto, 2018, p. 12).

## **2.2 Estado do conhecimento da Pesquisa sobre Formação de Professores de História em Sergipe**

O Estado do Conhecimento exerce papel fundamental na investigação em educação ao reunir, de forma sistemática, pesquisas, teorias e práticas recentes. Ao

mapear esse conjunto de referências, o pesquisador consegue situar seu estudo em um contexto mais amplo, identificando lacunas no conhecimento e tendências emergentes que orientam o desenvolvimento de novos projetos.

Esse tipo de pesquisa possui natureza bibliográfica e distingue-se do Estado da Arte por exigir um levantamento reflexivo concentrado em um único setor de publicação. Sua aplicação pode ocorrer em dois contextos: como estudo autônomo, voltado ao mapeamento crítico das produções acadêmicas, com reflexões, análises comparativas, definição de perfis e resultados; ou como parte integrante de uma investigação científica, presente em trabalhos como monografias, dissertações ou teses (Araújo; Ferst; Vilela, 2023). Nesta dissertação, optou-se pela segunda abordagem.

No domínio da formação de professores de História, o Estado do Conhecimento evidencia a complexidade e a diversidade das abordagens teóricas e metodológicas. O estudo de Freitas (2003), por exemplo, destaca a importância de compreender a trajetória do ensino de História no ensino superior brasileiro, ressaltando a necessidade de análises que considerem levantamentos sistemáticos da produção acadêmica, como o Projeto História e Historiografia da Educação Brasileira e o Projeto Integrado Universitas/Br. O autor argumenta que,

No âmbito da Educação, as buscas pelo ensino superior de História podem começar por dois levantamentos sistemáticos da produção dos programas de pós-graduação no Brasil, o Projeto História e Historiografia da Educação Brasileira, coordenado por Mirian Warde, e o Projeto Integrado Universitas/Br – a produção científica sobre a Educação Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (Freitas, 2003, p. 2).

Como resultado dos levantamentos acima citados, a conclusão apontada pelo estudioso é a de que “a História, seja como disciplina ou como curso superior, não é objeto de pesquisa dos futuros pesquisadores de História” (Freitas, 2003, p. 3), já que, em um universo composto por trezentas e cinco teses e dissertações produzidas entre 1974 e 1994, foram encontrados apenas oito trabalhos voltados à discussão da História como disciplina escolar no campo da História da Educação.

Considerando que o alerta do autor foi realizado há mais de vinte anos, buscamos pesquisas mais recentes que abordassem a temática. Nesse percurso, deparamo-nos com a afirmação de Souza Júnior (2019, p. 19), que, ao realizar um levantamento bibliográfico para sua tese de doutorado defendida em 2019, no

PPGED/UFS, constatou que, em Sergipe, “nenhuma dissertação e tese foram encontradas com foco em estudos na formação inicial de licenciatura em História”.

No entanto, de acordo com o pesquisador, ao consultar o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca da UFS, em busca de trabalhos que se propunham a discutir o ensino superior de História, e ao realizar uma varredura específica sobre a formação de professores de História — com ênfase na formação inicial em cursos de licenciatura em História, em nível nacional — foram encontrados apenas nove trabalhos. Foram eles:

Bezerra (2007) realizou estudo sobre a formação do profissional de história em instituições de nível superior na Paraíba, de 1952 a 1974. Nascimento (2008) fez a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) na tentativa de compreender como se organizava a proposta curricular desse curso e como abordava a formação para a docência no referido PPP deste curso. Tresivan (2010) teve como objeto de investigação a formação do professor de História no Brasil, desta vez, em Curitiba, entre as décadas de 1970 e 1980, com a intenção de contribuir para a compreensão do processo histórico do seu objeto e possibilitar a reflexão fundamental para a elaboração de novas perspectivas na formação docente. Também se aproximou deste estudo no tocante à compreensão do processo histórico de formação, mas se distanciou no marco temporal, no estado estudado e na exclusividade do tipo de modalidade - presencial de ensino. Carvalho (2010), trouxe a formação do professor de História no Paraná, só que especificamente, na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1950-1970), com o objetivo de caracterizar a configuração curricular das propostas dos cursos de formação de professores de História ofertadas nesta instituição no período mencionado. Zaslavsky (2010), analisou sobre o professor de História em formação inicial, na finalização do curso de graduação em História, especificamente, as disciplinas de Estágio Supervisionado. Simões (2013), trouxe o estudo Formação de professores de História, prática e discursos de si, com o objetivo central de analisar o processo formativo de estudantes do curso de licenciatura em História de um centro universitário do Rio Grande do Sul. Marin (2013), compreendeu a formação de professores de História a partir de experiências de Laboratórios de Ensino de História (LEH), esses enquanto espaços de articulação da formação inicial e continuada, assim como compreender pressupostos de um conceito de LEH que toma como referência a ciência da Didática da História fundamentada na Educação Histórica. Este estudo também se limitou apenas ao espaço dos laboratórios da formação. Siqueira (2013), enfocou as contribuições da formação acadêmica em História para os docentes efetivos, que lecionaram no Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Chapadinha (MA) e Pereira (2014), analisou a influência do projeto neoliberal nos processos de reforma educacional que surgiram no contexto de globalização, em especial, na formação de professores de História da Educação Básica. Tratou especificamente do Projeto de Licenciatura

Plena Parcelada (PLPP) de Porangatu, voltado para a formação de uma única turma (1999-2001) (Souza Júnior, 2019, p. 18-19).

Valendo-se das considerações de Freitas (2003) e Souza Júnior (2019), realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “Formação de Professores de História”. Inicialmente, foram identificados 11.733 trabalhos. Após o refinamento com os filtros de área de conhecimento, área de concentração e nome do programa — todos vinculados à Educação<sup>9</sup> — o número foi reduzido para 1.228 publicações.

Em seguida, aplicou-se um filtro temporal correspondente ao período de 2013 a 2023, resultando em 983 trabalhos. Por fim, procedeu-se a uma filtragem manual, com a análise dos títulos e resumos, considerando que o sistema de busca inclui produções nem sempre diretamente relacionadas ao campo de interesse do pesquisador. Ao término desse processo, foram identificados 12 trabalhos que abordam especificamente a formação de professores de História, conforme apresentado no Quadro 3.

---

<sup>9</sup> É importante salientar que, durante a consulta ao Catálogo da CAPES, foram encontrados diversos estudos acerca das temáticas Formação de Professores e Formação de Professores de História em programas de pós-graduação *stricto sensu* em História. No entanto, para esta dissertação, o foco recaiu sobre os trabalhos produzidos nos programas de Educação.

**Quadro 3** – Estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor ‘Formação de professores de História’ entre os anos de 2013 e 2023

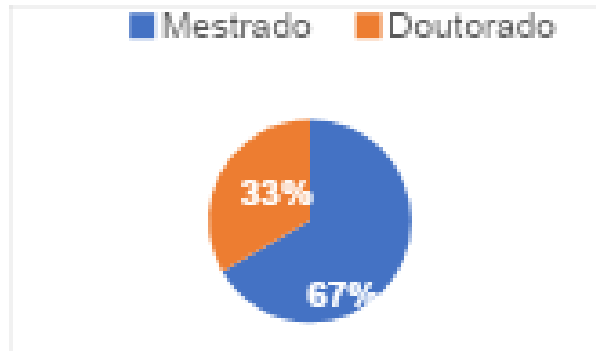
Autor/ano	Instituição	Curso	Título
Simões (2013)	PUC-RS	Doutorado em Educação	Formação de professores de História, práticas e discursos de si.
Cardozo (2013)	UFSM	Mestrado em Educação	O plural e o singular: o ensino de história entre a formação de professores e o sujeito que narra.
Cunha (2014)	UFU	Doutorado em Educação	Formação de professores de História em cursos de licenciatura a distância: um estudo nas IES - UNIBES e UNIMONTES.
Ferreira (2015)	UEPG	Doutorado em Educação	Entre as práticas das teorias e vice-versa - a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002.
Santos (2015)	UNIT	Mestrado em Educação	Viver, aprender e ensinar: dialogando com professores de História sergipanos sobre formação inicial e experiência vivida.
Costa (2019)	UFPEL	Mestrado em Educação	Professores(as) de história e subjetividades: a invenção de docentes em narrativas de egressos(as).
Silveira (2019)	UFRN	Mestrado em Educação	Formação inicial de professores de História: organizações curriculares e saberes constituintes.
Carvalho (2021)	UFRJ	Mestrado em Educação	Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História.
Costa (2021)	UFRJ	Mestrado em Educação	Afetos, Memórias e Narrativas do PIBID História UFRJ (2011-2014): Uma “Casa Comum” para formação de Professoras?
Martins (2021)	UFAC	Mestrado em Educação	A educação das relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos curriculares do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre.
Silva (2021b)	UFAM	Mestrado em Educação	O pensamento reflexivo crítico na formação de professores no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas.
Silva (2021c)	UEM	Doutorado em Educação	Consciência histórica e formação: a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História.

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

As informações reunidas no Quadro 3 indicam que, dos 12 estudos encontrados entre 2013 e 2023 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre a formação de professores de História, 8 correspondem a dissertações de mestrado (67%). Além disso, 4 correspondem a teses de doutorado (33%), conforme demonstrado no Gráfico 4. Todos estão vinculados a programas de pós-graduação em Educação *stricto sensu* de universidades federais, estaduais e particulares. Observa-se um predomínio da produção no âmbito do mestrado, cuja quantidade de

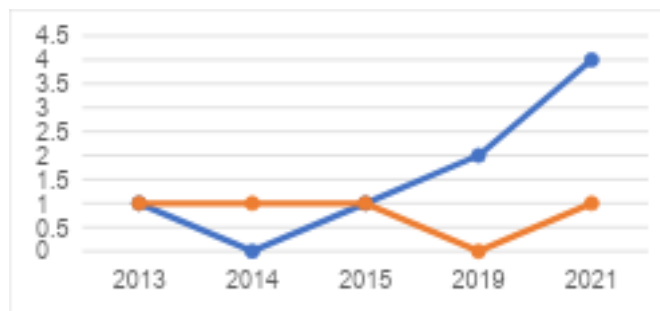
dissertações quadruplicaram entre 2015 e 2021, como também evidenciado no Gráfico 4.

**Gráfico 4** – Locais de produção da temática: Formação de professores de História



**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

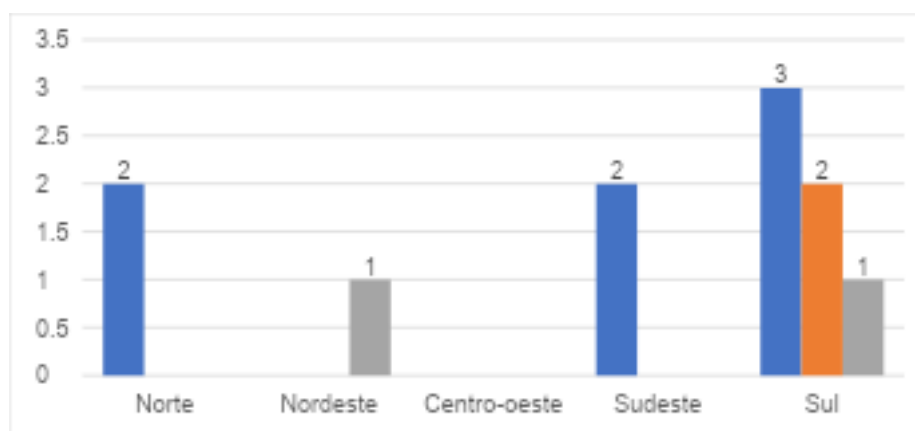
**Gráfico 5** – Quantitativo da produção considerando locais e anos (2013 – 2021)



**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A análise da distribuição dos estudos por natureza jurídica e região do Brasil, conforme detalhado no Gráfico 6, revela a predominância das universidades federais. Essas instituições são responsáveis por sete estudos: dois provenientes da região Norte, dois do Sudeste e três do Sul. As universidades estaduais contribuem com dois estudos, ambos localizados na região Sul. O mesmo número foi registrado por instituições particulares, com um estudo no Nordeste e outro no Sul. Destaca-se, portanto, a concentração da produção sobre a temática na região Sul, especialmente no estado do Rio Grande do Sul. Em contrapartida, a região Centro-Oeste não apresentou nenhum estudo no recorte analisado.

**Gráfico 6** – Locais de produção por região do Brasil: Formação de professores de História



**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Observa-se que informações detalhadas, como resumo e disponibilidade para download em PDF do trabalho completo, estão disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES apenas a partir de 2014, ano de lançamento da Plataforma Sucupira. Os trabalhos anteriores a essa data apresentam somente informações gerais, como título, autor, ano, local de produção e instituição.

Nesse sentido, valendo-nos do levantamento de Souza Júnior (2019), que abrange até o ano de 2014, delimitamos a pesquisa ao período compreendido entre 2014 e 2024. A plataforma apresentou 436 resultados para a busca com o descritor “Formação de professores e ensino de História”. Sobre esse resultado, foram aplicados os seguintes filtros: área de conhecimento, Educação; área de concentração, Educação; e nome do programa, Educação.

A partir desses filtros, a plataforma identificou 97 resultados. Desses, após o descarte dos estudos que abordavam outras áreas do ensino que não a de História, chegou-se ao total de 10 trabalhos, conforme especificado no Quadro 4.

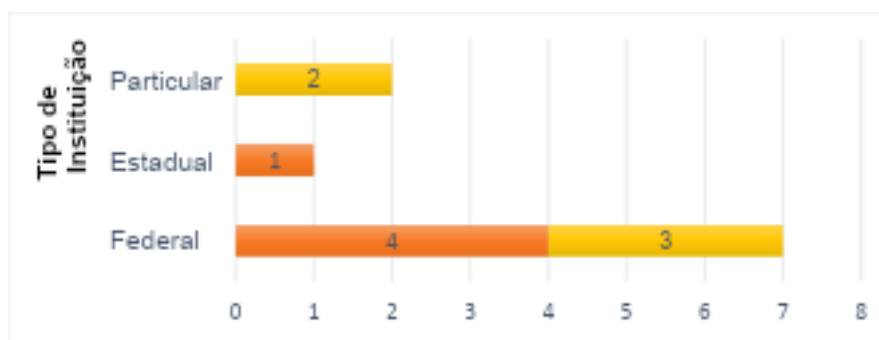
**Quadro 4** – Estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor ‘Formação de professores e ensino de História’ entre os anos de 2014 e 2024

Autor/ano	Instituição	Curso	Título
Ferreira (2015)	UEPG	Doutorado em Educação	Entre as práticas das teorias e vice-versa - a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002.
Luiz (2015)	UFES	Doutorado em Educação	Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)
Santos (2015)	UNIT	Mestrado em Educação	Viver, aprender e ensinar: dialogando com professores de História sergipanos sobre formação inicial e experiência vivida
Cerezer (2015)	UFU	Doutorado em Educação	Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil)
Silva (2018)	UFRJ	Mestrado em Educação	A disciplina História na formação de professores: forjando “uma identidade” através do currículo? (1880-1916)
Correa (2021)	UFRJ	Doutorado em Educação	Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de História na cidade do Rio de Janeiro.
Carvalho (2021)	UFRJ	Mestrado em Educação	Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História
Vieira (2022)	UNIT	Mestrado em Educação	Aprender para ensinar: PIBID-UFS e a formação de professores de História (2013-2020)
Souza (2022)	UFF	Mestrado em Educação	Entre conversas na hora do recreio e corridas de currículos - tornando-se professoras de História em pré-vestibulares sociais
Nascimento (2023)	UFF	Doutorado em Educação	A construção de uma comunidade de aprendizagem docente a partir da experiência formativa do PIBID de História da UFF no colégio estadual Aurelino leal (2014-2018)

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os estudos apresentados no Quadro 4 demonstram que, nos últimos dez anos, os trabalhos sobre a temática da formação de professores e do ensino de História estão distribuídos em cinco teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado, defendidas em programas de pós-graduação em Educação de universidades estaduais, federais e particulares, localizadas nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, conforme representado no Gráfico 7.

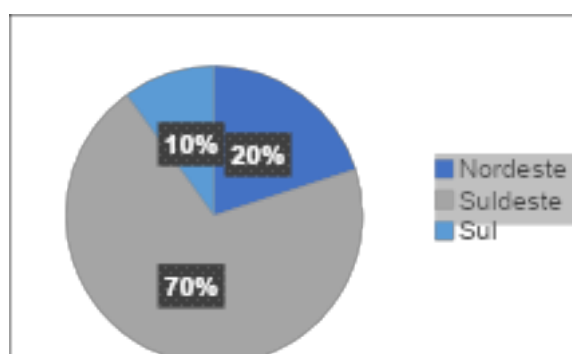
**Gráfico 7** – Distribuição das pesquisas por tipo de IES: Formação de professores e ensino de História



**Fonte:** Levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Constatou-se, a partir deste levantamento, que, em termos de delimitação geográfica, há um predomínio de pesquisas concentradas na região Sudeste do Brasil, uma vez que 70% dos estudos foram produzidos nessa região. As demais regiões apresentaram 20% no Nordeste, 10% no Sul e nenhum estudo foi localizado nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, conforme o Gráfico 7. Acrescenta-se, ainda, que os trabalhos foram produzidos em três tipos de instituições, assim distribuídos: uma produção em universidade estadual, sete em federais e duas em particular<sup>10</sup>, conforme disposto no Gráfico 8.

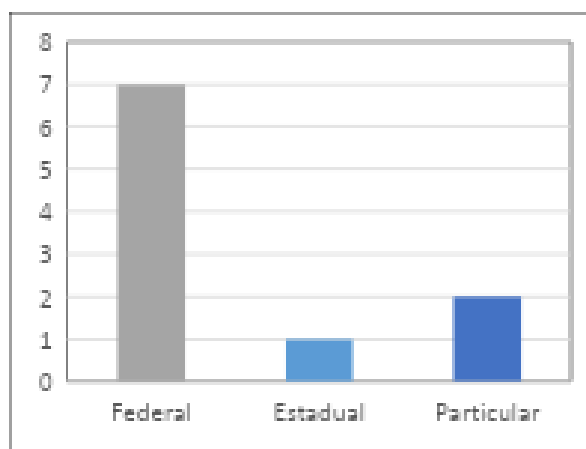
**Gráfico 8** – Distribuição das pesquisas por região no Brasil: Formação de professores e ensino de História



**Fonte:** Levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

<sup>10</sup>Cabe ressaltar que as duas pesquisas da região Nordeste foram produzidas em uma instituição particular, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT), localizada em Aracaju/SE.

**Gráfico 9** – Distribuição das pesquisas por tipo de IES e região: Formação de professores e ensino de História



**Fonte:** Levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao nos depararmos com os referidos trabalhos, realizamos a leitura de todos os resumos a fim de identificar de que maneira esses estudos se propunham a investigar a temática. Nesse percurso, constatamos que a tese de Ferreira (2015), defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), analisa a “prática como componente curricular” na formação de professores de História no Brasil. O estudo examina os PPCs de cursos de licenciatura em História em universidades federais e estaduais, comparando o impacto da obrigatoriedade dessa prática. São descritos três modelos de organização das 400 horas de prática: responsabilidade especializada, responsabilidade partilhada e ausência de responsabilidade do historiador com o ensino. A pesquisa também aborda dificuldades na implantação da prática, como a falta de professores qualificados e a desvalorização da didática da História.

A pesquisa de Luiz (2015), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) investiga a disciplina de História, seu ensino e a docência no estado do Espírito Santo durante a Ditadura Militar (1964-1985). Utilizando teorias de Marc Bloch e Carlo Ginzburg, a análise concentra-se nas concepções de História e ensino expressas nas diretrizes curriculares, nas compreensões da docência narradas por professores e nas percepções sobre as prescrições curriculares. O estudo destaca o civismo e o patriotismo reforçados pelas disciplinas introduzidas pela Lei nº 5.692/71.

A dissertação de mestrado de Santos (2015), defendida no PPED/UNIT explora o conceito de *Erfahrung* (experiência vivida) como essencial para o *Bildung* (formação), argumentando que a formação de professores está ligada às suas histórias de vida. A pesquisa analisou narrativas orais de cinco professores de História, concluindo que a formação docente resulta da combinação entre teoria e prática vivida no cotidiano escolar.

A tese de doutorado de Cerezer (2015), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU), analisa a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 nos cursos de Licenciatura em História das universidades públicas de Mato Grosso (Brasil, 2003, 2008). A pesquisa investiga os impactos na formação inicial de professores de História e no ensino dessas temáticas em escolas públicas e privadas, utilizando uma abordagem qualitativa inspirada no multiculturalismo crítico.

A dissertação de mestrado de Silva (2018), defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), investiga a história da disciplina de História no currículo das Escolas Normais da Corte (1880-1889) e do Distrito Federal (1889-1932), entre 1888 e 1916. O estudo examina como o currículo de História contribuiu para a construção de uma identidade e cultura nacional, adaptando-se conforme o regime político vigente.

A tese de doutorado de Côrrea (2021), defendida também no PPGE/UFRJ, investiga a categoria de “professor marcante” na educação básica, destacando os conhecimentos mobilizados por esses docentes em suas práticas. A pesquisa acompanha a trajetória de Ilmar Rohloff de Mattos, utilizando abordagens biográficas, história oral, ensino de História e formação de professores.

A dissertação de Carvalho (2021), defendida no PPGE/UFRJ, analisa o processo de reformulação curricular realizado no curso de História da UFRJ entre 2018 e 2019. Utilizando a metodologia da História Oral, o estudo aborda desafios relacionados à história do tempo presente e questões sobre a relação entre licenciatura e bacharelado.

A dissertação de Vieira (2022), defendida no PPED/UNIT, analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de História na Universidade Federal de Sergipe entre 2013 e 2020. A pesquisa baseia-se em relatos de experiência para identificar como os pibidianos articulam a relação entre teoria e prática.

A dissertação de Souza (2022), defendida no Programa de Pós-Graduação em da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF), apresenta narrativas de quatro mulheres sobre os caminhos percorridos para se tornarem professoras, destacando suas primeiras experiências em pré-vestibulares sociais. O estudo explora os percursos e escolhas que permitiram a cada uma compreender-se e constituir-se como docente.

A tese de Nascimento (2023), defendida no PPGE/UFF, analisa o processo formativo de professores de História no âmbito do PIBID da mesma universidade, no Colégio Estadual Aurelino Leal, entre 2014 e 2018. A pesquisa investiga como a formação inicial de professores é concebida pelas políticas públicas do século XXI e os impactos dessa experiência formativa.

Acrescentamos ao descritor a palavra “Sergipe”. Com essa delimitação, não incluímos filtros de tempo nem de área específica da produção. Para a busca, foi utilizado o descritor “Formação de professores e ensino de História em Sergipe”. Essa busca apresentou 28 resultados. No entanto, ao filtrarmos os estudos que tratavam especificamente dos professores de História, identificamos apenas o trabalho de Souto (2008), intitulado “É como se tivesse a roça e faltasse a enxada: formação em serviço de professores de História no interior sergipano”.

Também realizamos uma busca com o descritor “Ensino de História em Sergipe” e encontramos 87 resultados. Após refinamento manual, considerando apenas os estudos que discutiam a temática do ensino de História e que foram produzidos na área da Educação, identificamos apenas quatro trabalhos, conforme especificado no Quadro 5.

**Quadro 5** – Estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor ‘Ensino de História em Sergipe’

Autor/ano	Instituição	Curso	Título
Souto (2008)	UFRN	Doutorado em Educação	É como se tivesse a roça e faltasse a enxada: formação em serviço de professores de História no interior sergipano.
Menezes (2011)	UFS	Mestrado em Educação	Do ponto ao traço: projeto editorial e aprendizagem nos livros didáticos de História de Sergipe (1973-2007).
Oliveira (2011)	UFS	Mestrado em Educação	Disciplinas, Docentes e Conteúdos: itinerários da história na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962).
Aguiar (2012)	UFS	Doutorado em Educação	A História da África entre embates e dilemas: caminhos e descaminhos para implementação e aplicabilidade da lei 10.639/2003 na experiência escolar da rede pública estadual em Sergipe.

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os estudos apresentados no Quadro 5 evidenciam que existem poucas pesquisas sobre o ensino de História com foco no estado de Sergipe em programas de pós graduação em Educação. Das quatro pesquisas encontradas, todas foram produzidas há mais de dez anos. Destas, apenas o estudo de Oliveira (2011) aborda o ensino de História no nível superior. A produção identificada inclui duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado, todas realizadas em universidades federais, em programas de pós-graduação em Educação. O único trabalho desenvolvido fora do estado foi o de Souto (2008), realizado na UFRN.

A leitura dos resumos permitiu constatar que a tese de doutorado de Souto (2008), defendida no PPGED/UFRN, analisa os impactos da formação superior em serviço na vida e no cotidiano escolar de professores de História no interior de Sergipe. A pesquisa concentrou-se em oito professores experientes de escolas públicas de ensino fundamental e médio. Utilizando depoimentos orais e observações, o estudo concluiu que a graduação em História pelo PQD abriu novos horizontes profissionais e modificou práticas pedagógicas e valores. No entanto, a qualificação em serviço não alterou significativamente a prática docente, e as políticas educacionais ainda apresentaram impacto limitado no interior sergipano, uma vez que condições salariais e de trabalho precárias mantiveram práticas tradicionais.

A dissertação de mestrado de Menezes (2011), defendida no PPGED/UFS, analisou a importância das características materiais de oito livros didáticos de História de Sergipe, destinados aos anos iniciais do ensino, produzidos entre 1973 e

2007. O estudo verificou, em um primeiro momento, as características gerais dos livros e, posteriormente, as relações entre os recursos gráficos e o processo de ensino-aprendizagem da História de Sergipe.

A pesquisa de Oliveira (2011), dissertação de mestrado defendida no PPGED/UFS, foi posteriormente publicada em formato de livro, em 2013, pela Editora UFS, sob o título “A formação do professor de História da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: entre disciplinas, docentes e conteúdos (1951-1962)”. O trabalho teve como objetivo investigar as disciplinas oferecidas no curso de Geografia e História da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe no período de 1951 a 1962. O estudo centrou-se na análise dos conhecimentos transmitidos durante a formação dos professores de História, considerando as disciplinas ministradas, os perfis dos docentes e os conteúdos abordados. Para tanto, foram utilizadas fontes como programas de ensino, cadernetas, atas e depoimentos orais, a fim de traçar um panorama histórico das disciplinas de História e Didática, destacando sua relevância para o ensino de História no estado de Sergipe.

Já Aguiar (2012), em tese de doutorado defendida no PPGED/UFS, propôs-se a estudar a implementação e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana nas escolas brasileiras, com foco na rede estadual de ensino de Sergipe.

Esse levantamento evidencia que o curso de História, tanto em termos nacionais quanto, sobretudo, em recortes mais específicos, como o de Sergipe, necessita ser mais amplamente estudado em diversos aspectos, tais como as trajetórias dos cursos de História e suas relações com a formação de professores e o ensino da disciplina.

### **2.3 Formação de professores de História**

A formação de professores de História é um campo de pesquisa inserido na área de formação de professores, cujos estudos se concentram nas discussões que articulam a formação de professores e o ensino de História. Segundo Selva Guimarães, no texto “Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987–2009)”, essa área começou a receber atenção acadêmica no Brasil a partir de 1996, com a produção de dissertações e teses voltadas especificamente para essa temática. A própria tese de doutorado da autora,

intitulada “Ser professor de História no Brasil: história oral de vida” é considerada a primeira tese a abordar diretamente esse assunto (Guimarães, 2012).

Conforme aponta a pesquisadora, entre 1987 e 2009, a análise das pesquisas sobre formação de professores revelou semelhanças e particularidades entre os estudos gerais e os voltados à formação de professores de História. Este campo começou a se destacar em 1996, com apenas quatro trabalhos, chegando a dez em 2009 — ainda assim, representando menos de 2% do total de pesquisas sobre formação de professores. Metodologicamente, de acordo com a autora, no período analisado, os campos seguiram caminhos semelhantes, com uso de estudos de caso, depoimentos orais e a utilização de referenciais teóricos como Nóvoa, Perrenoud, Tardif, Schön, Zeichner, Fenelon e Nadai (Guimarães, 2012).

No texto intitulado “A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização”, Thiago Rodrigues Nascimento apresenta uma reflexão sobre a formação de professores de História, destacando-a como um campo investigativo consolidado no âmbito da pesquisa acadêmica. De acordo com o autor, observa-se a existência de uma produção significativa, composta por estudos diversos que se dedicam a examinar criticamente o papel da formação de professores nos cursos de História. Tais pesquisas têm como objetivo “refletir sobre o lugar da formação do professor nos cursos de História” (Nascimento, 2014, p. 267).

Pesquisas recentes sobre o tema compreendem as licenciaturas em História como locus de formação inicial na preparação de professores de História (Zamboni; Fonseca, 2008). De acordo com Cunha (2013, p. 612), a formação inicial corresponde a “processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”.

Sob as lentes das novas concepções que rompem com a visão estritamente técnica, compreende-se que a formação docente é um processo dinâmico e contínuo, no qual os professores são sujeitos ativos na operação formativa. Nesse contexto, a formação,

[...] ultrapassa as fronteiras de um curso universitário. Não é apenas exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa ao longo da vida profissional de sujeitos em múltiplos espaços socioculturais, agências, em diferentes modalidades e projetos formativos. (Zamboni; Fonseca, 2008, p. 7)

Nesse sentido, ao reconhecer que “para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor” (Fonseca, 2009, p. 19), torna-se pertinente refletir sobre a trajetória da formação e atuação do professor de História. Essa trajetória, longe de ser linear ou pacífica, foi construída sob constantes tensionamentos e disputas, revelando as complexidades envolvidas na conformação desse profissional no âmbito educacional.

Nesse contexto, partindo do pressuposto de que,

Datar é e sempre será uma das tarefas fundamentais do historiador, mas deve fazer-se acompanhar de outra manipulação necessária da duração – a periodização –, para que a datação se torne historicamente pensável. [...] não há história imóvel e que a história não é a pura mudança, mas o estudo das mudanças significativas. A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas (Le Goff, 2013, p. 49).

Pensando sob este prisma, nos apropriamos da proposta de periodização apresentada por Nascimento (2014, p. 266), que identifica quatro marcos fundamentais na trajetória da formação de professores de História no Brasil. De acordo com o autor, esses marcos são essenciais para uma compreensão aprofundada da temática, pois evidenciam momentos-chave que influenciaram diretamente os rumos do campo de pesquisa no país. São eles:

- 1) a constituição dos cursos universitários de História ao longo dos anos 1930;
- 2) a criação da Associação de Professores Universitários de História (Apuh) e o estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de História, formulado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), respectivamente, em 1961 e 1962;
- 3) a criação das licenciaturas em Estudos Sociais e o repensar da formação do professor de História nas décadas de 1970 e 1980;
- 4) as Diretrizes Curriculares e a formação de professores de História no início do século XXI;

Considerando essa periodização, a partir do terceiro período – intitulado “A criação das licenciaturas em Estudos Sociais e o repensar da formação do professor de História nas décadas de 1970 e 1980” – compreendemos que está nesse recorte a discussão gênese que fundamentou o campo de pesquisa sobre a formação de professores de História no Brasil. Consolidado em 1996, esse campo foi estruturado com base nas pautas de debate surgidas durante a década de 1980, caracterizadas, segundo Mesquita (2017, p. 67),

[...] pelo combate em prol da extinção dos cursos de Estudos Sociais em Universidades e Faculdades, pela reivindicação das disciplinas

de História e Geografia nas escolas de ensino fundamental, como também pelas discussões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino/pesquisa de História e da História como disciplina escolar, para e na formação de professores.

As discussões foram motivadas pela necessidade de mobilizar professores de história da educação básica, docentes e estudantes da graduação e pós-graduação, além das ações articuladas por associações, como a Associação Nacional de História (Anpuh). O objetivo era fortalecer a crítica ao processo de descaracterização e esvaziamento do ensino de História promovido durante o regime militar, que compromete significativamente a autonomia e qualidade da disciplina História nas escolas do país (Fonseca, 2009).

De acordo com Saviani (2008), o regime militar vinculou a educação pública aos interesses do mercado, institucionalizando uma concepção produtivista voltada à formação de mão de obra. Mesmo após a redemocratização, segundo o autor, essa lógica manteve-se dominante, acompanhada de políticas que favoreceram a privatização do ensino, a redução de investimentos públicos e a flexibilização do princípio da gratuidade, especialmente no ensino superior. Como resultado, intensificou-se a expansão das instituições privadas, fortalecida pela influência de grupos empresariais nas políticas educacionais e consolidando sua predominância no setor.

Nesse cenário, a formação de professores de História e o seu ensino, compreendendo que a “manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se a sua articulação com os grandes objetivos da sociedade” (Bittencourt, 2023, p. 17), foram alvo de ações estratégicas voltadas à desarticulação das humanidades. Essas iniciativas tinham como propósito restringir o potencial crítico do conhecimento histórico e controlar os questionamentos ao regime autoritário vigente. Nesse processo, conforme destaca Fonseca (2009, p. 19), “o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação”.

Uma das medidas concretas adotadas nesse sentido, foi a implementação das licenciaturas curtas, instituídas pelo Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, configurando uma das frentes de ataque à formação docente empreendidas pelo governo militar e que afetava diretamente a formação e o ensino em História (Fonseca, 2009).

Nesse caminho de ataques à formação de professores de História, emerge a proposta de criação da licenciatura plena em Estudos Sociais. Ela foi apresentada em 1980 pelo então conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza. O objetivo era suprimir os cursos de História e Geografia, bem como suas respectivas disciplinas no ensino do 1o e 2o graus. Esta propositura funcionou como um gatilho para intensificar as iniciativas de aproximação e fortalecimento da mobilização entre professores, pesquisadores e estudantes de História dos diversos níveis (Mesquita; Zamboni, 2008).

A percepção da intensificação da ameaça comum ao ensino de História foi o ponto de convergência que impulsionou esse diálogo e a articulação coletiva, já que a História,

[...] se via à beira de sua eliminação como disciplina escolar e como curso de formação de professores pela implementação dos estudos sociais. Essa reforma comprometeria significativamente os campos de atuação dos profissionais de história, portanto, trazia dificuldades para a inserção destes no mercado de trabalho (Mesquita; Zamboni, 2008, p. 138).

Essa luta não se limitava à defesa institucional dos cursos, mas também à crítica ao modelo de ensino vigente, herdado do regime militar. Conforme Fonseca (2009), esse modelo esvaziava o ensino de História, substituindo-o por disciplinas como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), voltadas à doutrinação ideológica e ao culto de heróis nacionais. A resistência a esse modelo impulsionou a revisão de concepções formativas e curriculares, abrindo espaço para a construção de novas identidades docentes e para a valorização da História como disciplina escolar e campo de formação profissional (Mesquita; Zamboni, 2008).

Durante a efervescência dos anos 1980, o Brasil vivenciava um período marcado por intensas mobilizações populares em prol de transformações profundas no cenário político e social. As pressões provenientes da sociedade civil organizada, de associações e sindicatos culminaram, em 1988, na promulgação da Constituição Federal — reconhecida como um símbolo do renascimento democrático nacional (Cury, 2023). Nesse contexto, professores e estudantes desempenharam um papel ativo e significativo, com destaque especial para os profissionais e acadêmicos da área de História. Esses grupos se engajaram intensamente nas lutas pela redemocratização, participando de forma efetiva dos espaços de debate que

antecederam e acompanharam o processo constituinte. Conforme afirmam Silva e Guimarães (2022, p. 16), esses atores foram fundamentais “na mobilização da sociedade durante o processo da constituinte, em defesa da educação pública, da democracia, da cidadania, contra as injustiças e desigualdades”.

A Carta Magna firma o pacto que coloca o Estado a serviço da cidadania e reconhece a educação como direito social fundamental e alicerce do desenvolvimento humano e cidadão. Ao consagrar a educação básica obrigatória e gratuita como o primeiro dos direitos sociais, a Constituição abre caminho para a igualdade na diversidade, enfrenta desigualdades históricas e transforma o ensino em instrumento de emancipação rumo a uma sociedade verdadeiramente fraterna, plural e democrática (Cury, 2023). No entanto, é importante salientar que, “mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais” (Gatti *et al.*, 2019, p. 303).

Dentro deste entendimento,

Na busca incessante por uma sociedade democrática, na qual as diferenças raciais e culturais deveriam ser instrumentos facilitadores da formação de uma nova identidade nacional, baseada no pluralismo, o ensino em todos os níveis, poderá contribuir para uma educação inclusiva, diversa, plural e cidadã, capaz de formar sujeitos conscientes de seu papel como sujeitos históricos e agentes de transformação social (Ferreira; Andrade, 2024, p. 121).

Paralelamente, no meio acadêmico, inicia-se o debate acerca do movimento de renovação na produção do conhecimento no campo do ensino de História que, influenciado pelo “movimento mais geral da historiografia brasileira, que só começou a repensar seus objetos e perspectivas interpretativas em meados da década de 1980, sob a influência dos movimentos historiográficos internacionais” (Fonseca, 2011, p. 10).

A partir dos novos debates, o ensino de História passou a considerar as práticas educativas e formativas sob a perspectiva do cotidiano escolar. Essa abordagem busca compreender a interação entre a instituição escolar, os sujeitos que a compõem e as diferentes instâncias de difusão do conhecimento. Assim, o ambiente escolar deixa de ser entendido apenas como reproduzidor de saberes, assumindo também o papel de espaço ativo de produção intelectual. Tal concepção

está alinhada à noção de cultura escolar<sup>11</sup>, que reconhece a importância da atuação interna da escola e dos sujeitos que a compõem e interagem na e para a construção e disseminação do conhecimento. “Percebe-se, portanto, um deslocamento do foco de análise em função das aproximações da História do ensino com referenciais utilizados por outros campos da pesquisa histórica” (Fonseca, 2011, p. 8).

Dentro desse contexto, os estudos destacam a importância de compreender a constituição dos saberes como um conjunto sistematizado de conhecimentos organizados em torno do que se conhece como disciplina escolar (Bittencourt, 2009). De acordo com Fonseca (2011, p. 15), disciplina escolar é definida enquanto um “conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias de organização”.

Entendido como um processo social, portanto não natural, a educação compreendida enquanto processo contínuo de aperfeiçoamento, caracterizado como uma ação coletiva. O ato educativo pressupõe que os indivíduos, ao buscarem intencionalmente seu desenvolvimento individual, social e cultural, o fazem por meio da socialização, que ocorre a partir do contato e da interação entre os seres humanos. Esse processo, portanto, não se dá de maneira isolada, mas sim dentro de um contexto social que favorece a troca de conhecimentos e experiências (Amado, 2014).

Desse modo, a organização curricular tanto da História quanto das outras disciplinas, como a conhecemos na atualidade, atende a finalidades contextuais e intencionais determinadas pela sociedade em espaços e tempos históricos específicos. Com isso, constata-se que:

O contexto da produção da História escolar é significativo para identificar as relações entre os diversos elementos constituintes da disciplina [...] A análise da sua disciplina em sua longa duração visa fornecer alguns indícios para a compreensão da permanência de determinados conteúdos ‘tradicionais’ e do método da ‘memorização’, responsável por um slogan famoso da História escolar: uma matéria decorativa por excelência (Bittencourt, 2009, p. 60).

---

<sup>11</sup> A cultura escolar, entendida como histórica e mutável, revela que a escola não é neutra: ela produz e transforma saberes, práticas e valores em interação constante com outras culturas, sendo influenciada por contextos sociais, políticos e econômicos, o que permite compreender identidades, relações de poder e processos de inclusão ou exclusão.

Dentro desse entendimento, convergimos com o pensamento de Silva (2023, p. 15), ao compreender que “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo [e] a cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”.

Desse modo,

As finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de conteúdos de instrução, que obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos. Desta forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade (Bittencourt, 2009, p. 42).

A reflexão sobre a disciplina escolar nos conduz a analisar a complexa relação entre escola, poder, transmissão de conhecimento e os sujeitos envolvidos nesse processo. Esses elementos constituem a base para a formação do saber no contexto educacional. Na perspectiva de compreender essa interação, pesquisadores têm se dedicado ao estudo das concepções de disciplina escolar ao longo de sua trajetória histórica, principalmente dentro do campo da História do Ensino de História que por sua vez está circunscrito no campo da História da Educação (Bittencourt, 2009; Fonseca, 2011). Nesse sentido, conforme Fonseca (2011, p. 29), “À primeira vista, a história do ensino da disciplina no Brasil não parece interessar, de forma especial, os professores, e poucos são os historiadores da educação que a ele se dedicam”.

De acordo com Bittencourt (2009), no campo dos estudos da disciplina escolar, destacam-se duas abordagens principais: a transposição didática, defendida por Yves Chevallard, que apresenta o conhecimento escolar como uma adaptação dos saberes produzidos fora do ambiente escolar, especialmente do conhecimento científico, para serem inseridos no processo de ensino; e a perspectiva da disciplina escolar como um campo de conhecimento autônomo, promovida por acadêmicos como Ivor Goodson e André Chervel (1990). Esses autores argumentam que o conhecimento escolar não é apenas uma reprodução do conhecimento científico, pois existem relações internas e específicas ao ambiente escolar que, ao interagir com as externas, permitem que a escola seja uma produtora de saberes próprios e específicos.

Sob essa ótica, partindo da compreensão de que a “representação social da docência, em uma perspectiva ampliada, é frequentemente decorrente de seus marcos regulatórios” (Coimbra, 2020, p. 3), é possível considerar que as normativas legais funcionam como referenciais importantes para a análise das concepções e modelos de professor que se buscou constituir nos diferentes projetos educacionais elaborados no Brasil, de acordo com seus respectivos contextos históricos e políticos.

Partindo desta concepção, conforme escrito na Constituição Federal de 1988, é dever privativamente da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1988, art. 22, inciso XXIV), ou seja, na Carta Magna já havia a previsão de se constituir um documento específico, sob responsabilidade da União, para organizar e estruturar a educação no âmbito nacional e que se materializou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

A partir da promulgação da LDB/96, o ensino de História é convidado a ser repensado, pois a normativa preconiza o reconhecimento dos múltiplos grupos que compõem a rica constituição cultural nacional, fomentando a valorização da diversidade e o reconhecimento das contribuições que cada grupo oferece na composição de nossa sociedade. Essa rota de transformação e inclusão pode ser exemplificada com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. A primeira introduz de forma obrigatória a História da África e a cultura afro-brasileira no currículo da educação básica, enquanto a segunda garante espaço para a História dos indígenas.

É importante ressaltar que essas medidas legislativas não surgiram do acaso. Elas se constituíram a partir da luta e da mobilização dos movimentos sociais, que, por meio de sua incansável reivindicação, conseguiram gravar na estrutura educacional a necessidade de um ensino que respeite, celebre e perpetue a pluralidade de identidades e histórias que formam o Brasil (Ferreira; Andrade, 2024).

Nesse contexto, as reformas curriculares que ocorreram no período pós-redemocratização enfrentaram uma contradição. De um lado, havia a influência das ideias de uma sociedade globalizada, que propunham a adoção de um currículo homogêneo. Por outro lado, era necessário considerar a heterogeneidade do público-alvo da educação. Para atender a essa diversidade, tornou-se imprescindível a criação de uma proposta curricular flexível, capaz de se ajustar às múltiplas realidades e demandas existentes (Bittencourt, 2009).

É nesse entendimento que, no final da década de 1990, foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o objetivo de “reorientar o ensino na direção a uma abordagem mais flexível, centrada no desenvolvimento integral do aluno e na promoção da cidadania crítica” (Ferreira; Andrade, 2024, p.121).

As diretrizes dos PCNs para o ensino de História no ensino fundamental, de acordo com Fonseca (2009), buscavam garantir que todos os estudantes tivessem acesso ao aprendizado da disciplina, respeitando suas diferentes realidades culturais e sociais, considerando a diversidade e a extensão do Brasil. A autora ressalta que os PCNs, enquanto documento formal, desempenharam um papel essencial na organização educacional e na definição de políticas educacionais. No entanto, destaca que esses documentos também refletem concepções ideológicas que influenciam a produção de livros didáticos e a formação inicial e continuada dos professores. Além disso, Fonseca (2009, p. 33) enfatiza que o documento não determina rigidamente o que os alunos aprendem, já que “o chamado currículo real é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana”.

Nos anos iniciais do século XXI, o governo federal iniciou a organização da formação de professores de História por meio de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse contexto, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História (Parecer CNE/CES nº 492, de 3 abr. 2001; Resolução CNE/CES nº 13, de 13 mar. 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 fev. 2002).

Esses documentos, de acordo com Fonseca e Couto (2008, p. 104),

[...] expressa a Política Nacional de Educação pensada e gestada nos anos 1990. [...] Representa um direcionamento da formação dos futuros professores. [...] expressa a confluência de determinadas posturas, crenças e valores, espaço de construção de significados, saberes, informações, poder e identidades que representam uma época.

Diante disso, o CNE estabeleceu, por meio de resoluções com força de lei, as normas que regeriam os cursos de licenciatura e o curso normal de nível médio, ou seja, definiu as diretrizes para a formação de professores voltada à educação básica, conforme sistematizado no Quadro 6.

**Quadro 6 – Resoluções do CNE/CP acerca de Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica nas duas primeiras décadas do séc. XXI**

RESOLUÇÃO/DATA	DESCRIÇÃO	REVOGAÇÃO
CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de plena graduação.	
CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.	Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	Revogado pela resolução CNE/CP de 1º de julho de 2015.
CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	
CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.	Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.
CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)	Revogada pela CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

**Fonte:** Resoluções CNE/CP. Disponível em: [www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/resolucoes-do-cne](http://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/resolucoes-do-cne). Acesso em: 18 abr. 2025.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de licenciatura plena. Conforme o artigo 1º, o documento estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a organização curricular e institucional, com o objetivo de integrar teoria e prática e desenvolver competências essenciais ao exercício da docência.

Na tessitura da Resolução, competência não é apenas uma palavra. É o fio condutor que costura todo o texto, repetindo-se vinte vezes como um mantra que define o tom e a direção da formação docente em um texto com aproximadamente 4.300 palavras distribuídas em 7 páginas. Já a diversidade surge tímida, quase um sussurro, mencionada apenas uma vez. E há silêncios eloquentes: democracia, cidadania, justiça, gênero, direito e inclusão sequer encontram espaço para existir. Esse vocabulário desigual não é mero acaso, já que,

[...] a linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos

determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. Ao mesmo tempo, estamos descuidando, esquecendo e até negando outras possibilidades (Sacristán, 2011, p. 7-8).

A análise da Resolução CNE/CP nº 1/2002 evidencia que a linguagem utilizada, ao revelar prioridades, também expõe ausências e indica um projeto formativo que privilegia o fazer técnico, mantendo à margem dimensões humanas e sociais igualmente essenciais ao ato de ensinar. Tal orientação distancia-se do espírito democrático, inclusivo e humanizador presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Embora tenha sido um documento pioneiro ao instituir diretrizes para a formação de professores, Gatti (2024, p. 137) aponta que “essa resolução foi considerada tecnicista por grupos associativos da área educacional, o que levou à sua desconsideração pelos órgãos governamentais como norma orientadora para cursos de formação de professores”.

De acordo com Coimbra (2020), a história da formação de professores para a educação básica no Brasil revela a existência de três modelos. O primeiro surgiu na década de 1930, com a criação dos cursos de licenciatura, a partir do Decreto-Lei nº 1.190, que instituiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Esse modelo, denominado conteudista ou 3+1, previa três anos de estudos voltados a conteúdos específicos da área e, no último ano, um foco em conteúdos pedagógicos destinados à formação para a docência. Esse modelo, de acordo com a autora, perdurou nos cursos superiores de formação de professores no Brasil por mais de seis décadas, de 1939 a 2002.

O segundo modelo emerge em 2002, com o marco regulatório instituído pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) e pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece a duração e a carga horária das licenciaturas.

Um modelo que se considera de transição, pois muda o perfil de formação de professores/as no Brasil, instaura um novo modelo de formação, fundamentado em quatro ideias centrais: a necessidade de integralidade da formação, a integração entre os conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla da formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas. (Coimbra, 2020, p.10)

Entre as competências elencadas no documento, destacaram-se o preparo para promover a aprendizagem, o acolhimento da diversidade<sup>12</sup>, o uso de tecnologias, o estímulo à investigação pedagógica e o fortalecimento do trabalho colaborativo. Além disso, o texto orientou a elaboração de projetos pedagógicos que articulassem conteúdos teóricos e práticos, garantindo a formação alinhada à realidade social. A resolução também definiu critérios para a avaliação dos cursos e para a adaptação das instituições já existentes, as quais deveriam seguir as práticas estabelecidas em até dois anos, e determinou que novos cursos fossem estruturados conforme essas diretrizes.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, ao instituir a duração mínima dos cursos em 3 (três) anos letivos e a carga horária mínima de 2800 horas para os cursos de licenciatura, atuou na prática como complemento à Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

De acordo com Coimbra (2020), estas duas Resoluções representaram uma ruptura institucional com o modelo conteudista. Conforme afirma a estudiosa, os documentos, ao proporem a integralidade, indicam que a licenciatura deve ser concebida como um curso voltado à formação docente ao longo de todo o percurso acadêmico, e não apenas em um período final. Também preveem a integração entre conteúdos específicos e pedagógicos, o cumprimento mínimo de 400 horas de prática, valorizando a dimensão prática na formação, e a realização de 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, reconhecendo a importância de experiências em diferentes espaços e tempos formativos.

Em julho de 2015, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, revogaram-se as normativas anteriores, representando um marco na atualização das Diretrizes Curriculares para a formação de profissionais do magistério. Essa resolução expandiu o escopo da formação inicial, abrangendo não somente os cursos de licenciatura tradicionais, mas também os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura. Além disso, passou a contemplar a formação continuada dos docentes. Ressalte-se que, de acordo com o artigo 14, os cursos de formação pedagógica possuem caráter emergencial e provisório, estando previstos para serem extintos num prazo de cinco anos, conforme disposto no parágrafo 7º do referido artigo.

---

<sup>12</sup> Única vez em que o vocábulo diversidade aparece no texto.

No parágrafo 3º do Art. 9º, o documento estabelece que “a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural” (grifo nosso). Esse uso do termo “preferencialmente” sinaliza a possibilidade de que, em determinadas circunstâncias, essa formação possa ser realizada por meio de Educação a Distância (EAD).

Com a adoção dessa Resolução, a carga horária mínima dos cursos de formação de professores foi elevada de 2.800 para 3.200 horas. Paralelamente, a duração mínima dos cursos passou de três anos letivos para quatro anos, o que equivale a oito semestres.

Contudo, a Resolução CNE/CP nº 2 operou por apenas quatro anos, até ter sido revogada pela Resolução CNE/CP nº 20, de dezembro de 2019, a qual redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC – Formação). Tais mudanças refletem a necessidade de adequação curricular para atender à demanda decorrente da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja instituição e orientação se deram por meio da Resolução CNE/CP de 22 de dezembro de 2017.

Com base nesse breve panorama das diretrizes nacionais, é possível concordar com a análise realizada por Saviani (2024), que aponta desafios significativos na formação de professores no Brasil. O cenário das duas primeiras décadas do século XX é marcado por atos normativos dispersos e por um modelo diversificado de organização da educação superior, o que, segundo o autor, dificulta o estabelecimento de diretrizes de longo prazo voltadas à qualidade dos cursos de formação docente. Essa fragmentação normativa compromete o diálogo com políticas que efetivamente valorizem a profissão, impedindo a implementação de melhores condições de trabalho, jornadas menos exaustivas e salários mais atraentes e condizentes com a importância do magistério.

A desconexão entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica agrava o dilema entre teoria e prática, bem como a tensão existente entre o conhecimento disciplinar e o saber pedagógico-didático. Para superar esses desafios, torna-se fundamental consolidar uma política educacional integrada e estratégica, capaz de estreitar os vínculos entre a formação inicial, a prática escolar

e a valorização dos profissionais da educação. Dessa forma, será possível promover um sistema educacional mais sólido e alinhado às demandas contemporâneas.

Além das Resoluções do CNE, a formação de professores esteve presente nas discussões acerca do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). O PNE estabeleceu metas importantes para a formação de professores da educação básica. A Meta 15 determinou um prazo de um ano para garantir que essa formação ocorresse em nível superior, por meio de um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Já a Meta 16 definiu que, até 2024, 50% dos professores da educação básica deveriam possuir formação em nível de pós-graduação.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2018)<sup>13</sup>, os dados sobre a formação dos docentes na educação básica revelam um cenário que chama a atenção. A Meta 15 previa que 100% dos professores tivessem formação superior compatível com a área de conhecimento em que atuam, mas os números mostram desafios significativos: a nível nacional, apenas 50,6% dos profissionais atingiram esse patamar, enquanto na região Nordeste esse índice despencou para 35,9%.

O Indicador 16A, vinculado à Meta 16 do PNE, previa que 50% dos professores da educação básica tivessem alcançado a formação em nível de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*). Contudo, a realidade mostra que somente 30,2% dos professores em todo o país possuem essa qualificação, índice que caiu para 24,6% no Nordeste.

Entretanto, de acordo com Saviani (2024), dois desafios emergem a partir das propostas destas metas. Em primeiro lugar, a política nacional de formação docente já deveria estar em vigor, conforme a previsão do PNE. No entanto, esse objetivo ainda não foi plenamente alcançado, conforme apontam os dados do relatório de monitoramento do plano.

Além disso, a inclusão dos municípios no regime de colaboração para a formação de professores gera uma contradição com a LDB, que não lhes confere competência para atuar nos níveis médio e superior. Dessa forma, os municípios

---

<sup>13</sup> INEP (Brasil). Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 1 set. 2025.

ficam impossibilitados de definir políticas específicas para a formação de professores, criando obstáculos à execução das metas estabelecidas.

## **2.4 Formação de professores de História em Sergipe**

A formação de professores de História em Sergipe ainda guarda espaços inexplorados na produção acadêmica, como evidenciado na seção do estado do conhecimento. Destacar essa lacuna não é apenas um exercício de observação, mas um convite à pesquisa, à renovação e à construção de novos olhares sobre o tema. Mais do que revisitar o que já foi desenvolvido, essa área aberta para investigação permite que novas perspectivas sejam lançadas sobre aspectos ainda não explorados. Ao preencher essas lacunas, contribuimos para o enriquecimento da História da Educação e do ensino de História, ampliando horizontes e fortalecendo o conhecimento sobre a formação de professores de História no estado.

Para construir esta sub-seção, foram consideradas as produções acadêmicas disponíveis na área. Os estudos mais consolidados concentram-se entre 1951 e 1968, abrangendo a oferta inicial do curso de Geografia e História pela Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS) e a fundação da UFS, com destaque para as pesquisas de João Paulo Oliveira (2011, 2013, 2015).

Após a criação da UFS, poucos trabalhos abordaram o curso de História da instituição. Entre 1964 e 1985, período que compreende a ditadura militar e início do processo de redemocratização do país, destacamos o texto de Santos (1998), intitulado “Curso de História: resgate da memória histórica”, escrito para compor o livro “UFS: História dos cursos de graduação”.

Portanto, esta seção se configurou como um exercício intelectual. Considera as produções da temática em Sergipe em diálogo com a produção nacional, de modo a constituir uma narrativa que nos forneça uma ideia geral da trajetória da formação dos professores de História em terras sergipanas.

Partindo dessa ideia, a primeira constatação que evidenciamos com as leituras é de que a formação de professores de História no Estado de Sergipe tem sua gênese com o curso de Geografia e História ofertado pela FCFS. Isso ocorreu a partir do ano de 1951, quando o Decreto no 29.311 de 28 de fevereiro autorizou o funcionamento da referida instituição. Segundo Oliveira (2013, p. 43), a instituição

caracterizava-se por se constituir enquanto “Faculdade católica, particular – com mensalidades simbólicas, contando com o apoio de subvenções públicas para existir – localizada na Aracaju dos anos 1950”.

Antes da criação da FCFS, interessados em cursar História precisavam buscar formação em outros estados. A FCFS enfrentou grave escassez de docentes habilitados, recorrendo a profissionais de outras áreas, muitos autodidatas, que contribuíram para consolidar o ensino e a pesquisa histórica no estado. Essa docência inicial dividia-se entre uma elite letrada dedicada ao ensino secundário e outra formada por graduados em áreas diversas, que assumiam cadeiras de História.

Entre 1951 e 1967, a instituição formou “62 historiadores, sendo 57 destes licenciados” (Souza Júnior, 2019, p. 37). O curso de Geografia e História, ofertado de forma integrada até 1962, foi separado em 1963, o que levou à reformulação curricular e à inclusão de disciplinas voltadas à pesquisa histórica, seguindo tendência nacional observada também em outras instituições.

A UFS foi criada na década de 1960, no contexto da federalização do ensino superior, com formalização em 1963, regulamentação em 1967 e instalação em 1968 (Bretas, 2014). O Departamento de História integrou inicialmente o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e, após a reforma administrativa de 1978, passou ao Centro de Educação e Ciências Humanas, permanecendo, entre 1972 e 1993, vinculado ao Departamento de Filosofia e História (DFH) (Santos, 1998).

A partir dos anos 1970, o curso consolidou perfil voltado à pesquisa (Freitas, 2001), destacando-se o projeto Levantamento das Fontes Primárias da História de Sergipe, idealizado por José Silvério Leite Fontes, que contribuiu para a organização e divulgação de acervos históricos. Apesar desse avanço, o ensino enfrentou dificuldades, agravadas pela reforma curricular de 1971, que aumentou a demanda por docentes sem a devida reposição, e pela implantação, em 1975, da licenciatura curta em Estudos Sociais, criticada por descaracterizar as ciências humanas. Essa modalidade foi ofertada até 1980, retomada entre 1985 e 1986 em convênio com a CNEC e a Secretaria de Educação, com aulas ministradas em diversos municípios sergipanos (Santos, 1998).

Na década de 1980, mais especificamente no ano de 1981, o DFH vai iniciar a oferta do curso de bacharelado, confirmando dessa maneira o perfil pensado e articulado durante a década de 1970 com os projetos de levantamentos de fontes da

História Sergipana e diante de uma demanda exponencial evidenciada pela grande quantidade de fontes a serem exploradas por pesquisas com as temáticas locais. A oferta do Bacharelado funcionou até o ano de 1992, contribuindo de maneira significativa para a Historiografia Sergipana (Santos, 1998).

De acordo com Freitas (2007), o ano de 1993 representou um marco significativo para a formação de professores de História em Sergipe, pois a implementação da monografia como pré-requisito obrigatório para a conclusão do curso de licenciatura na UFS fortaleceu a produção acadêmica e incentivou a pesquisa entre os estudantes.

Ainda segundo o estudioso, esse processo contribuiu para a consolidação da historiografia sergipana, promovendo uma formação mais crítica e aprofundada dos futuros docentes. Nessa perspectiva, “com os trabalhos de conclusão de curso, a experiência sergipana está ficando menos desconhecida e a bibliografia pátria mais rica e plural” (Freitas, 2007, p. 66).

Essa mudança ocorreu como parte da implementação de um novo currículo para o curso de História da UFS. De acordo com Santos (1998), essa reformulação teve como objetivo reorganizar a formação dos professores de História, unificando a licenciatura e o bacharelado em um único curso. Como resultado, o curso de bacharelado foi extinto na instituição, marcando uma nova fase na estrutura acadêmica da área.

Na década de 1990, a UFS manteve-se como a única instituição a oferecer curso de formação de professores de História no estado. Esse cenário começou a mudar nos anos 2000, com a criação do curso de História da UNIT em 2003 e, em 2004, com o início da oferta do curso presencial de Licenciatura em História pela Faculdade José Augusto Vieira, em Lagarto/SE.

Nesse contexto, da segunda metade dos anos 1990 até o ano 2000, houve no Estado de Sergipe uma crescente demanda por profissionais com formação especializada para atuar no magistério da educação básica devido ao aumento considerado de matrículas nas escolas da rede pública de Sergipe. De acordo com Dantas (2004, p. 278), no ano 2000, no “ensino, houve grande expansão e a presença do setor público continuou muito forte do infantil ao nível médio”.

Segundo o Censo Educacional de 2000, em Sergipe, as matrículas no ensino fundamental (antigo 1º grau) passaram de 401.487 em 1996 para 435.390 em 2000, um aumento de aproximadamente 8,45%. No ensino médio (antigo 2º grau),

saltaram de 43.735 para 67.376, representando um crescimento de cerca de 54,05%. Esse acréscimo ampliou o número de pessoas aptas a se candidatar a uma vaga no ensino superior e, somado ao acúmulo de demanda reprimida ao longo do tempo, intensificou a concorrência nos cursos de nível superior nas primeiras décadas do século XXI no Estado.

O aumento expressivo no número de concluintes do Ensino Médio, somado à pressão por acesso à universidade, impôs um desafio estrutural à educação sergipana no início do novo século. Nesse contexto de efervescência e de novas demandas formativas, o Ensino Superior particular, representado pela UNIT, configurou-se como um agente crucial de resposta. Assim, a fundação e a evolução do curso de Licenciatura em História da UNIT, a partir de 2003, podem ser lidas como parte desse fluxo maior, nascendo para atender a uma nova paisagem educacional.

### **3 O ARQUIVO DA FORMAÇÃO: O CURSO DE HISTÓRIA DA UNIT EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-DOCUMENTAL (2003-2021)**

Nesta seção, tem-se como objetivo examinar a trajetória do curso de História da UNIT, em Sergipe, abordando seu processo de criação, funcionamento e posterior descontinuidade. Para tanto, retomamos como metáfora condutora a imagem de um rio — ora estreito, ora em expansão, ora em refluxo — que representa os caminhos da formação de professores em História no estado. Assim, o percurso que se segue deve ser lido como o movimento de um curso d'água que, ao longo do tempo, molda e é moldado pelas margens que o contêm — um rio em constante transformação.

Durante décadas, esse rio corria de forma tímida e solitária, alimentado por uma única nascente institucional: o curso de História da UFS, responsável por suprir o estado com licenciados e pesquisadores desde 1968. A partir da década de 1990, transformações nas políticas educacionais — como a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96) e, já no início do século XXI, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica — redesenharam o leito desse rio. Isso exigiu maior articulação entre teoria e prática, equilíbrio entre bacharelado e licenciatura, regulamentação de carga horária e estágios, além da incorporação de novos paradigmas formativos. O leito, antes estreito, começava a se alargar em novas curvas.

Políticas públicas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e o Bolsa Família funcionaram como chuvas torrenciais. Elas aumentaram o volume das águas, expandindo significativamente as matrículas na educação básica entre a segunda metade dos anos 1990 e o início dos anos 2000. Esse aumento gerou uma correnteza represada, traduzida na forte demanda por professores e na grande concorrência nos vestibulares da UFS. Nesse cenário, novos afluentes surgiram: em 2003, a UNIT inaugurou seu curso presencial de História em Aracaju, preenchendo uma lacuna na capital, e, em 2004, a Faculdade Dom Pedro II abriu sua oferta em Lagarto, na região centro-sul do estado, irrigando o interior sergipano. O rio, antes solitário, recebia agora novos afluentes que lhe davam maior caudal.

A partir de 2006, com a autorização de 1.150 vagas para o curso de História na modalidade a distância pela UNIT, o rio se transformou em delta, espalhando-se por múltiplos canais. A formação de professores de História se difundiu em larga escala, acompanhando a proliferação de cursos de licenciatura em instituições particulares. Contudo, esse alargamento das águas não foi acompanhado por uma valorização proporcional da carreira docente. A baixa atratividade da profissão, marcada por salários pouco competitivos, condições adversas e reconhecimento social limitado, provocou refluxos no curso da corrente. O excesso de cursos tornou-se insustentável, e a vazão da demanda começou a rarear, como águas que se dispersam em terrenos áridos.

Nesse contexto, o curso de História da UNIT configurou-se como um dos principais afluentes dessa expansão no estado e, posteriormente, como reflexo da retração, assumindo papel de protagonista nesse movimento. Implantado em 2003 na modalidade presencial e expandido para o ensino a distância em 2006, insere-se no movimento mais amplo de ampliação das licenciaturas no ensino superior particular brasileiro. Sua trajetória revela tanto o esforço institucional em diversificar a formação de professores em Sergipe quanto os limites estruturais e conjunturais enfrentados. O rio, nesse ponto, oscilava entre enchentes e estiagens.

De acordo com os documentos institucionais, o curso tinha como objetivo oferecer uma formação acadêmica sólida voltada à docência e à pesquisa, com especial atenção à história local. Esse direcionamento à pesquisa vai se fortalecer a partir de 2010, com a criação do PPED/UNIT. Este programa **absorveu grande parte do corpo docente do curso de História e potencializou as linhas de pesquisa** com foco na história local, história da educação e formação de professores.

A análise documental — composta por Projetos Pedagógicos de Curso, ementas, históricos acadêmicos e estruturas curriculares, confrontados com outras fontes como fotografias, trabalhos científicos, legislação educacional e dados do ENADE — revelou as nuances dessa experiência. O curso, ao longo de 18 anos, buscou ajustar seu leito às marés políticas, econômicas e sociais do país e do estado, elaborando estratégias para manter e repensar sua proposta formativa. **Era um rio que, diante de cada cheia ou seca, redesenhava suas margens.**

Constatou-se, por exemplo, que o curso atendeu majoritariamente estudantes de baixa renda da capital e do interior, oriundos de escolas públicas, de famílias com

baixa escolaridade, autodeclarados negros e, em grande parte, caracterizados como estudantes-trabalhadores, cuja permanência dependia de rotinas laborais extensas. Esse perfil reforça a imagem de um rio que, embora volumoso em diversidade, enfrentava obstáculos e pedras em seu percurso.

A partir de 2010, contudo, as águas começaram a rarear: os índices de evasão igualaram-se aos de ingressantes e, ano após ano, o número de novos alunos tornou-se inferior ao de evadidos, evidenciando a dificuldade de consolidação do projeto. A transferência para o Campus Farolândia, em 2019, não conseguiu redirecionar o curso da corrente, e a pandemia de 2020 intensificou a estiagem da demanda. Em 2021, o rio secou definitivamente: o curso foi oficialmente descontinuado.

O encerramento do curso marca, assim, o fim de uma trajetória acadêmica relevante para a formação de professores em Sergipe. Mais do que uma decisão administrativa, sua descontinuidade reflete uma crise estrutural que atinge as licenciaturas em nível nacional. A experiência da UNIT com a licenciatura em História evidencia as tensões entre a expansão quantitativa do ensino superior particular, a concorrência do modelo a distância e os desafios de permanência estudantil em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Trata-se, portanto, de um rio que, ao longo de seu percurso, ora se expandiu em caudalosas correntezas, ora se retraiu em refluxos, até encontrar sua foz no mar das contradições da formação docente no Brasil.

Cabe destacar, contudo, que as análises aqui apresentadas não esgotam a pesquisa sobre a temática. Por se tratar de um estudo pioneiro sobre o objeto, muitas nuances deixaram de ser exploradas. Isso abre possibilidades de aprofundamento e mantém caminhos abertos para novas investigações. Além disso, reconhecemos que outras interpretações, bem como a triangulação com diferentes fontes, poderão ampliar significativamente o conhecimento acerca do curso de História e de sua trajetória institucional. Cabe, ainda, em futuras pesquisas, ouvir os sujeitos que vivenciaram essa experiência — estudantes, professores, coordenadores e funcionários — cujas vozes podem revelar dimensões subjetivas, institucionais e pedagógicas que escapam às análises documentais, contribuindo para uma compreensão mais ampla e sensível do percurso vivido.

### 3.1 Entre Políticas, Espaços e Evasões: O Curso de História da UNIT e os Desafios da Educação Superior Particular em Sergipe

O curso de História, objeto desta pesquisa, iniciou suas atividades no segundo semestre do ano de 2003. No entanto, a UNIT iniciou seu funcionamento oficial em 21 de abril de 1962, não com status de universidade, mas sob a denominação de Colégio/Ginásio Tiradentes, com matrícula inicial de 390 alunos distribuídos entre os cursos infantil, pré-primário, primário e ginásial, em um imóvel alugado localizado na Rua Laranjeiras, nº 567, na cidade de Aracaju/SE (Silva, 2024).

A UNIT é uma instituição particular de ensino que atualmente, faz parte do Grupo Tiradentes e conta com cinco *campi* no Estado de Sergipe, sendo dois em Aracaju (Campus Centro e Campus Farolândia) e três no interior (Estância, Itabaiana e Propriá). Ainda fazem parte do grupo a Faculdade Tiradentes de Goiana-PE FITS, o Centro Universitário Tiradentes de Pernambuco, em Recife. Além disso, possui polos de Educação a Distância nos estados de Sergipe, Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e São Paulo<sup>14</sup>. Especificamente a UNIT, passou a funcionar oficialmente como universidade em 25 de agosto de 1994, por meio da Portaria Ministerial nº 1.274.

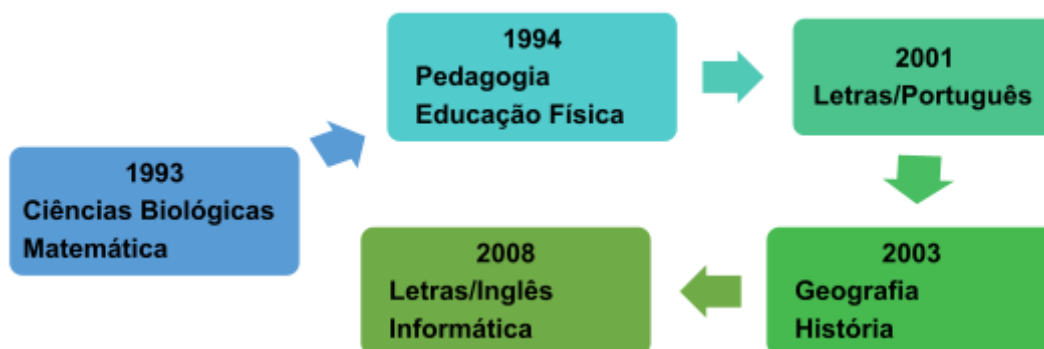
Entre os anos de 1972 e 1994, a IES, então denominada Faculdades Integradas Tiradentes (FITs), passou a ofertar cursos de ensino superior nas áreas de Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas. Esse período marcou a consolidação da instituição no cenário acadêmico, com a expansão gradativa de sua atuação (Silva, 2024).

No que diz respeito à formação de professores, a UNIT desenvolveu um ciclo de implantação de licenciaturas na modalidade presencial. Segundo Silva (2021a), esse ciclo teve início em 1993, com a oferta dos cursos de Ciências Biológicas e Matemática. Ele foi concluído em 2008, com a implementação das licenciaturas em Letras – Inglês e Informática, conforme disposto na Ilustração 1.

---

<sup>14</sup>GRUPO TIRADENTES. Instituições mantidas. Disponível em: <https://www.grupotiradentes.com/instituicoes-mantidas/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

**Figura 1** - Ciclo de implantação das licenciaturas presenciais da UNIT.



Fonte: adaptado de Silva (2021a, p. 61).

Ao analisarmos mais atentamente a oferta dos cursos de licenciatura da instituição, percebemos que eles refletem as formações em nível superior que habilitam os profissionais a atuar nas disciplinas da educação básica, em conformidade com as disposições para a formação de professores estabelecidas nos artigos 26 e 62 da Lei nº 9.394/96.

Nesse contexto, pode-se inferir que a instituição ofertou o curso de Pedagogia voltado à formação de profissionais para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, ofereceu os cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa, Geografia, História e Língua Estrangeira, destinados à formação de docentes para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

No que se refere à modalidade presencial, conforme Silva (2021a, p. 62), em 2018 apenas os cursos de Pedagogia, História, Ciências Biológicas, Educação Física e Matemática permaneciam ativos na UNIT. Enquanto isso, os demais cursos de licenciatura encontravam-se em processo de descontinuidade em razão da baixa demanda discente.

De acordo com dados do sistema e-MEC, em 2006 a UNIT iniciou o curso de Licenciatura em História na modalidade EAD, com carga horária de 3.880 horas, distribuídas em oito semestres, e autorização para a oferta de 1.150 vagas anuais. Esse lançamento ocorreu três anos após o início da oferta do curso na modalidade presencial e representou um marco decisivo para a formação de professores de História em Sergipe, pois, a partir daquele ano, verificou-se significativa expansão das instituições de ensino superior que passaram a ofertar vagas para cursos de licenciatura em História na modalidade EAD no estado.

De acordo com o relatório de consulta pública avançada de curso de História com vagas disponibilizadas para o estado de Sergipe no sistema e-MEC<sup>15</sup>, até 2006, em Sergipe, apenas três instituições ofereciam o curso de História na modalidade presencial: a UFS (pública federal), a UNIT (particular com fins lucrativos) e a Faculdade Dom Pedro II de Sergipe (particular sem fins lucrativos). Ainda de acordo com os dados do e-MEC, entre 2006 e 2019, foram criados 25 cursos de História no Brasil que ofertavam vagas para estudantes sergipanos, na modalidade EAD, sendo 21 de Licenciatura e quatro de Bacharelado. Ainda de acordo com as informações do e-MEC, nesse período, o número de vagas disponíveis saltou de aproximadamente 250 para 134.328, um aumento de cerca de 53.600%, evidenciando a explosão na oferta de cursos de História na modalidade EAD em Sergipe.

Cumprе observar a existência de uma divergência entre as informações do sistema e-MEC e o que consta no Edital PROAC/UNIT nº 8, de 31 de outubro de 2008. De acordo com o edital, o curso de História teria duração de três anos, correspondendo a seis semestres letivos, e não oito como indicado no sistema. Situação semelhante ocorre com o curso presencial, que também aparece no e-MEC com duração de oito semestres, embora as estruturas curriculares analisadas (2003-2021) indiquem integralização em três anos, ou seja, seis semestres.

A divergência entre a duração registrada no sistema e-MEC e aquela prevista no edital citado pode estar relacionada à tentativa da instituição de adequar o curso, ao menos formalmente, aos critérios legais exigidos para a renovação da autorização. O §1º do Art. 13 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelece que os cursos de licenciatura devem ter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em oito semestres, ou seja, quatro anos de duração.

No entanto, a própria legislação abriu margem para que cursos como o de História da UNIT continuassem sendo ofertados com duração mínima de três anos e com carga horária adversa ou a exigida pela normativa anterior – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, normativa essa que, de acordo com análise de Gatti (2024, p. 135) “[...] pouco tiveram impacto direto nos cursos, tendo

---

<sup>15</sup> Tabela completa da consulta disponível nos anexos.

sido, de certa forma, ‘deixadas de lado’ pelo próprio CNE no contexto das mudanças de perspectivas na política nacional”.

De todo modo, o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, publicada em agosto de 2015, concedia um prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores em funcionamento se adaptassem à nova normativa. Em 2017, após o vencimento desse prazo, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que ao alterar o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 estendeu o prazo para adequação das IES por mais um ano. Posteriormente, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, o artigo 22 foi novamente alterado, ampliando definitivamente por mais um ano, até 2019.

Essa insistente ampliação de prazos foi sendo conduzida, para atender às “[...] demandas de instituições e associações, o que redundou, na esteira de mudanças políticas, em sua revogação em 2019, com o advento de nova Resolução do Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CP nº 2/2019” (Gatti, 2024, p. 135).

Diante da reiterada extensão dos prazos legais, o curso encerrou suas atividades em 2021 com a estrutura curricular de 2014, identificada como currículo 2141. Para concluir essa grade, o estudante deveria cumprir 144 créditos obrigatórios, 4 créditos optativos e 10 créditos de atividades complementares, totalizando 158 créditos, o equivalente a 3.160 horas, distribuídas em seis períodos, correspondentes a três anos de formação.

Até 2018, o curso funcionou no campus Aracaju, Centro, em um complexo estrutural formado por três prédios situados entre as ruas Lagarto e Simão Dias. Pela rua Lagarto, um desses prédios abriga a Biblioteca Campus Centro, conforme imagem 01, que disponibilizava um acervo de livros e materiais acadêmicos para consulta dos estudantes e pesquisadores. A biblioteca do centro possui “instalações em uma área de 545,20 m<sup>2</sup>, com os seguintes ambientes: sala de estudo individual, sala de estudo em grupo, sala de multimeios, sala dos professores e setor de periódicos” (UNIT, 2018, p. 208)<sup>16</sup>.

De acordo com os dados do Questionário Socioeconômico do ENADE, os discentes do curso reconheceram a biblioteca do Centro como um espaço de

---

<sup>16</sup>UNIT. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2020. Aracaju/SE. Disponível em: <file:///C:/Users/Magno%20Panda/Desktop/PDIano%20de%20desenvolvimento%20Institucional%2018-2020%20unit.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

elevada relevância para sua formação acadêmica. Constatou-se que, em 2005, 41,3% dos respondentes declararam utilizá-la com razoável frequência e 52,2% afirmaram fazê-lo com elevada frequência. Isso evidencia que mais de 90% dos estudantes frequentavam regularmente o ambiente e usufruíam de seus serviços de pesquisa bibliográfica, viabilizados por um sistema informatizado de consulta e acesso ao acervo de livros e periódicos.

Os dados de 2005 ainda indicam que 76,1% dos estudantes consideraram o acervo da biblioteca como a principal fonte de consulta para a realização de atividades de pesquisa nas disciplinas do curso. Contudo, 67,4% avaliaram que, no que se refere à quantidade de exemplares dos títulos mais demandados, a biblioteca não atendia plenamente às necessidades acadêmicas. Essa limitação no acesso ao material bibliográfico levou parte dos estudantes a adotar estratégias alternativas, destacando-se a reprodução de trechos ou capítulos de obras — prática mencionada por 41,5% dos respondentes — como forma de garantir o cumprimento das leituras obrigatórias estabelecidas pelos docentes.

Já em 2011<sup>17</sup>, embora nenhum estudante tenha declarado nunca utilizar a biblioteca, os dados mostram uma distribuição mais diversificada: 13,3% dos alunos afirmaram utilizá-la diariamente; 40% entre duas e quatro vezes por semana; 22,9% uma vez por semana; 10,5% a cada 15 dias; e 13,3% apenas em períodos de provas ou avaliações.

Essa mudança sugere uma possível flexibilização nas rotinas de estudo e/ou o surgimento de novas formas de acesso à informação, como por exemplo o aumento do acesso a computadores e à internet, como observado nos dados de 2008, onde 66,4% dos estudantes apontaram que frequentemente ou sempre faziam o uso destas ferramentas e 63% a utilizavam para finalidades de estudo.

A própria instituição reconhece a importância do uso de computadores e do acesso à internet como recurso imprescindível no processo de aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com o PPC de História da UNIT (2009), o campus Aracaju-Centro, no ano letivo de 2009, dispunha de seis laboratórios de informática, localizados em salas do Bloco A, equipados com computadores com acesso à internet e com diversos programas instalados. Esses recursos, segundo o documento analisado, estavam disponíveis para que os estudantes realizassem

---

<sup>17</sup> Os questionários do estudante do ENADE, aplicados nos anos de 2014, 2017 e 2021, não incluíram perguntas relacionadas ao uso da biblioteca, ao uso de computadores ou ao acesso à internet.

pesquisas acadêmicas e participassem de atividades vinculadas a disciplinas ofertadas na modalidade on-line.

Apesar do avanço dos formatos digitais, a biblioteca do Centro manteve-se como um recurso essencial na formação acadêmica. Além de oferecer suporte informacional, consolidou-se como um elemento estratégico no desenvolvimento educacional. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (UNIT, 2018), no ano de 2017, o acervo da biblioteca Centro contava com 8.462 títulos, distribuídos em 26.309 exemplares (Imagem 1). Desse total, 4.144 títulos e 13.297 exemplares pertenciam à área de Ciências Sociais Aplicadas, enquanto 4.318 títulos e 13.012 exemplares eram da área de Ciências Humanas, evidenciando o compromisso da universidade em disponibilizar uma ampla variedade de obras para estudantes e professores da instituição.

**Imagem 1** - Fachada da Biblioteca do Centro



Fonte: Google Street View (2024). Foto tratada com IA, 2025.

Além da disponibilidade de livros e periódicos, a biblioteca funcionava como espaço de estudo, inclusive aos sábados, com horário de atendimento das 8h às 13h (UNIT, 2018). Suas instalações climatizadas ofereciam cabines individuais e mesas coletivas, permitindo aos usuários escolherem o ambiente mais adequado às suas necessidades. Esse espaço era fundamental para o estudo rotineiro, especialmente para estudantes que, em casa, não dispunham de estrutura adequada para concentração e consulta a materiais, como veremos no perfil dos estudantes através dos dados do ENADE.

A elevada taxa de uso, a preferência pelo acervo institucional como principal fonte de estudo e pesquisa e o investimento da UNIT na aquisição de títulos e exemplares constata o papel estratégico da biblioteca Centro. Ela contribui na

consolidação das competências investigativas e na qualidade da formação docente e historiográfica oferecida.

Na Rua Lagarto, em frente à biblioteca, localiza-se o prédio destinado às salas de aula utilizadas nas atividades acadêmicas de graduação, conforme ilustrado na Imagem 2. Segundo o PPC do curso (2009), as salas destinadas ao curso estavam distribuídas nos blocos B, E e F.

**Imagem 2** - Fachada do Prédio da UNIT pela rua de Lagarto



**Fonte:** Google Street View (2024). Foto tratada com IA, 2025.

Dados do Questionário Socioeconômico do ENADE (2005) indicam que 67,4% dos estudantes consideravam essas salas amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado. Em contrapartida, 20,4% apontaram que o espaço era pequeno em relação ao número de alunos. Essa percepção é reforçada por 69,6% dos estudantes, que afirmaram frequentar aulas teóricas em turmas com entre 31 e 50 alunos.

Nesse sentido, ainda que não exista um ato normativo que regulamente o quantitativo mínimo de alunos em salas de aula teóricas em instituições de ensino superior (Brasil, 202?), pesquisas têm demonstrado que, “[...] há uma relação negativa entre as notas dos alunos e o tamanho da turma, ou seja, a quantidade de alunos em sala afeta negativamente o desempenho médio na disciplina [...]” (Annegues; Porto Júnior; Figueiredo, 2020, p. 122).

Além das salas de aula, o prédio abrigava setores administrativos, coordenações de cursos e laboratórios, oferecendo suporte às atividades acadêmicas e administrativas. No pavimento térreo, funcionava uma área de convivência conhecida como Minishopping do Campus Centro, conforme registros

de notícias da UNIT<sup>18</sup>. O espaço era voltado à socialização e ao descanso dos estudantes nos intervalos das aulas ou em períodos livres.

Nesse mesmo local, havia o Espaço de Exposição Multiuso, identificado por uma placa afixada na parede, visível na Imagem 03. O ambiente recebia, ocasionalmente, mostras artísticas promovidas pela universidade, com participação de estudantes e artistas convidados. Também sediava atividades e culminâncias de projetos desenvolvidos por docentes e discentes de diversos cursos, incluindo o de História.

A Imagem 3 mostra estudantes do curso caracterizados para uma peça teatral, fruto de um projeto do curso de História, cuja data e temática não foram identificadas. Já na Imagem 4, os professores Ilka Miglio de Mesquita e Itamar Freitas participam, em 2017, de uma roda de conversa sobre o lançamento do Laboratório de Pesquisas e Ensino de História (LABHIS), coordenado pelo Prof. Hermes Alves de Menezes.

**Imagem 3** - Foto de evento do curso de História no espaço de exposição multiuso – UNIT, campus Aracaju-Centro, s/d



**Fonte:** Acervo pessoal do professor Márcio Matos.

---

<sup>18</sup><https://portal.unit.br/blog/noticias/unit-realiza-1o-encontro-de-logistica-integrada/>  
<https://portal.unit.br/blog/noticias/unit-inaugura-novo-laboratorio-de-pesquisa/>

**Imagem 4** - Foto Prof<sup>a</sup>. Dra. Ilka Miglio de Mesquita e Prof. Dr. Itamar Freitas (UFS) em Roda de conversa na inauguração do Labhis no espaço de exposição multiuso, campus Aracaju - Centro - 2017



**Fonte:** Acervo UNIT (2017).

O LABHIS fazia parte de um conjunto de ações da UNIT para integrar pesquisa, extensão e ensino nas áreas de História em parceria com o PPED/UNIT. Seu principal objetivo era promover reflexões, debates e intercâmbios sobre a prática e as transformações do ensino de História, incluindo a produção de material didático. O foco era a parceria multidisciplinar entre alunos de graduação, pós-graduação e professores da UNIT e do PPED, em diálogo constante com os professores da Rede Básica de ensino (pública e privada) e outros profissionais, consolidando-se como um espaço de experiências e saberes compartilhados.

Pela rua Simão Dias, em frente ao fundo do prédio apresentado na imagem 02, encontra-se o edifício que abrigava diversas salas de aula e o Teatro Tiradentes. Esse teatro foi utilizado como espaço para encontros acadêmicos, congressos, palestras, seminários e apresentações artísticas. Entre os eventos promovidos pelo curso de História da UNIT nesse local, destacamos o Encontro de Cultura e Memória – Sergipe em Foco, realizado desde 2015 como parte de um projeto de extensão liderado pela coordenadora do curso, professora Viviane Dantas.

A atividade foi organizada por uma comissão de estudantes com representantes de todos os períodos letivos juntamente com a coordenação do curso. De acordo com matéria publicada no portal da instituição<sup>19</sup>, o evento teve como objetivo enfatizar a importância da preservação da memória na valorização

---

<sup>19</sup> UNIVERSIDADE TIRADENTES. Unit, memória e tradição. Portal Unit, 07 out. 2015. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/extensao/unit-memoria-e-tradicao/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

das tradições culturais de Sergipe, contando com debates, apresentações musicais e teatrais, além da montagem de estandes temáticos.

O curso demonstrou, ao buscar utilizar os mais diversos espaços disponíveis, um esforço consistente para superar o modelo tradicional de aula, considerando que de acordo com os Questionários Socioeconômicos do ENADE, em 2005, 71,7% dos estudantes do curso apontaram como técnica de ensino predominante as aulas expositivas (6,5%) e as aulas expositivas com participação dos alunos (65,2%). Além disso, 23,9% mencionaram a realização de trabalhos em grupo em sala de aula, e nenhum estudante assinalou a opção “aulas práticas”.

Quanto aos instrumentos de avaliação, 84,8% dos alunos indicaram as provas escritas discursivas como predominantes, enquanto 15% citaram os trabalhos em grupo. Em 2008, 86,3% dos estudantes concluintes do curso, assinalaram que predominantemente a técnica de ensino adotada pelos professores no curso é de aulas expositivas (15,1%) e aulas expositivas, com participação dos estudantes (71,7%)<sup>20</sup>. As provas discursivas predominaram como instrumento de avaliação adotado no curso em 2008, onde 86,8% dos estudantes apontaram para esse indicativo.

O curso adotou uma abordagem pedagógica dinâmica e integrada ao contexto sociocultural ao diversificar os espaços de aprendizagem. Essa iniciativa se materializou com a valorização de ambientes extraclasse, como a biblioteca, o espaço de exposição multiuso no minishopping do campus Centro, o Teatro Tiradentes, dentre outros, que passaram a ser utilizados como locais de aprendizagem ativa. Essa estratégia, está alinhada ao PPC de História (UNIT, 2013, p. 40) ao estabelecer que:

Para responder às exigências da formação de professor, cabe ao currículo oferecer um lastro de conhecimentos e se apoiar numa dinâmica que permita, no lugar do acúmulo de conhecimentos previamente definidos e rigidamente oferecidos, a construção contínua de novos conhecimentos, mediante o confronto permanente com as experiências construídas em outros espaços de aprendizagens, ou seja, pela pesquisa e extensão.

Ao ampliar os formatos dos processos formativos, o curso estimulou o protagonismo estudantil, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, em uma tentativa de ofertar uma formação crítica, participativa e socialmente

---

<sup>20</sup> Nos outros anos em que o curso de História da UNIT foi avaliado pelo ENADE, o questionário não apresentou perguntas sobre técnicas de ensino ou forma de avaliação.

comprometida. Essa abordagem se conecta às propostas de reestruturação curricular iniciadas na década de 1980, que valorizam a flexibilidade, a contextualização do conhecimento e a formação integral do estudante.

Essas reformulações têm como marco a valorização de professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos pelo professor e na recepção passiva pelo aluno (Mesquita, 2017). Trata-se de um movimento que buscava promover “um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 14).

A localização do Campus Centro da UNIT, em sua proximidade com o Terminal Rodoviário Luiz Garcia, mais conhecido como Rodoviária Velha, proporcionava uma conexão de deslocamento facilitado para todos os bairros de Aracaju. Isso era feito por meio do acesso ao transporte público coletivo e para as cidades do interior de Sergipe através do transporte intermunicipal. Além da proximidade com pontos de táxis e lotações que fazem serviços tanto para diversos bairros da capital, quanto para cidades do interior. Ademais, a proximidade ao centro comercial, serviria de oportunidade para que trabalhadores do centro comercial pudessem ter acesso ao nível superior durante o único turno livre que possuíam, o noturno.

A análise dos dados do Questionário do Estudante do ENADE, referente ao período de 2005 a 2014 — cuja abordagem detalhada será apresentada em subtítulo específico — revela que o perfil dos estudantes do curso era composto majoritariamente por estudantes-trabalhadores. Aproximadamente 40% desses alunos exerciam atividades laborais com carga horária igual ou superior a 40 horas semanais. Além disso, um número significativo situava-se na faixa de rendimento mensal de até 1,5 salário-mínimo, o que equivale à quantidade de horas e valor de salário de um trabalhador do setor comercial.

Nesse contexto, compreendemos que,

[...] não é fácil conciliar trabalho e estudo, uma vez que a juventude brasileira trabalha, e muito. Esse arranjo requer maior mobilidade na cidade e, não raro, deslocamentos compreendendo distâncias maiores; demanda maior disponibilidade de recursos financeiros e necessita de apoios diversos, principalmente para os que têm dependentes. Além do que, no ensino superior público, como já se viu, a maioria das vagas é oferecida no período diurno, o que desfavorece o estudante trabalhador que dispõe apenas do turno da noite para estudar (Gatti *et al.*, 2019).

Para o ano letivo de 2009, o Campus Aracaju Centro, ofereceu oito cursos de graduação presenciais, conforme o edital PROAC/UNIT n.º 07, de 29 de setembro de 2008, que regulamentou o processo seletivo de 2008 para ingresso no 1.º semestre de 2009. No período matutino, foram oferecidas 60 vagas para o Bacharelado em Design Gráfico e 55 vagas para a Licenciatura em Letras/Português. Já no turno noturno, a universidade disponibilizou 60 vagas para o Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, além de 55 vagas para cada uma das seguintes licenciaturas: Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia.

Em 2009, conforme apresentado no Quadro 7, o curso de História enfrentou um cenário preocupante. Apesar de contar com 101 ingressantes, a evasão de 74 estudantes resultou em um saldo positivo de apenas 27 alunos. Considerando que foram ofertadas 55 vagas por semestre, esse número revela uma fragilidade significativa, tornando o curso insustentável para uma instituição particular.

A continuidade do curso provavelmente se sustentou apenas pelo acúmulo de matrículas em diferentes períodos, como podemos visualizar na distribuição de matriculados entre 2009 e 2018 disposta no Quadro 7, evidenciando uma instabilidade estrutural e, portanto, um verdadeiro desafio para sua viabilidade a médio e longo prazo.

**Quadro 7 – Indicadores Acadêmicos do Curso de História da UNIT (2009-2018)**

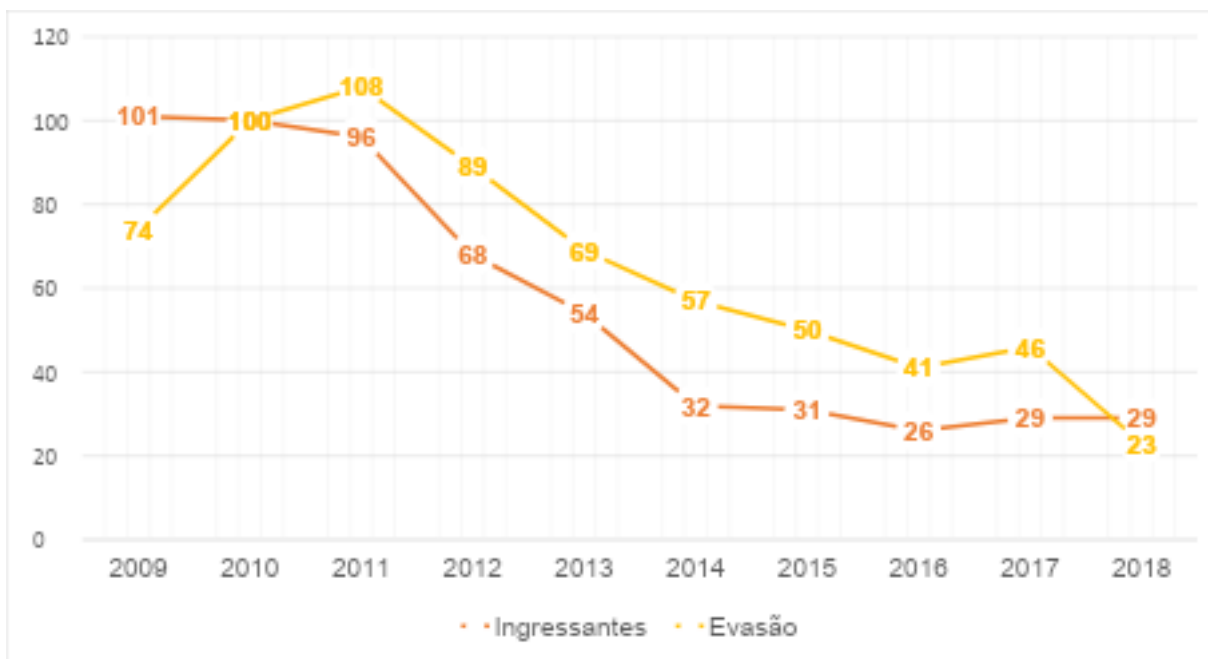
Curso de História da UNIT	Ano									
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Inscritos vestibular	155	176	160	109	92	64	52	86	351	394
Ingressantes	101	100	96	68	54	32	31	26	29	29
Matriculados	654	595	533	465	363	283	237	193	169	343
Evasão	74	100	108	89	69	57	50	41	46	23

**Fonte:** Adaptado de Silva (2021a)

Com base nos dados, infere-se que a crise no curso teve início em 2010, quando o número de ingressantes foi igual ao de evadidos: 100 alunos entraram e 100 abandonaram o curso. Esse cenário resultou em uma taxa líquida de crescimento nula, marcando o começo de um período de agravamento progressivo. Entre 2011 e 2017, a evasão superou de forma consistente o número de

ingressantes, e ambas as categorias apresentaram queda contínua até 2018, conforme demonstrado no Gráfico 10.

**Gráfico 10** – Comparativo entre ingressantes e evadidos no curso de História da UNIT (2009-2018)



**Fonte:** Adaptado de Silva (2021a).

Em 17 de fevereiro de 2019, por meio da Portaria GR nº 016/2019, assinada pelo reitor Jouberto Uchôa de Mendonça, foi oficializada a transferência dos cursos de Pedagogia, História e Letras – Inglês para o Campus Farolândia, localizado na Avenida Murilo Dantas, nº 300, bairro Farolândia, Aracaju/SE. A mudança, além de geográfica e financeira, teve caráter simbólico, uma vez que a redução gradual no número de ingressantes, em baixa desde 2010, indicava a possibilidade de descontinuação dessas graduações, o que de fato ocorreu, já que, no 2º semestre de 2019, não houve formação de turma e, portanto, não houve oferta de disciplinas para o 1º período, como aponta o documento de Oferta de disciplinas para o 2º semestre de 2019 do curso de História (UNIT, 2019)<sup>21</sup>.

Diferentemente do setor público, que necessita seguir um processo burocrático para encerrar cursos, “em muitos cursos privados as vagas oferecidas

<sup>21</sup> UNIVERSIDADE TIRADENTES. Oferta de Disciplinas para o 2º semestre de 2019: Curso de História. Aracaju, 2019. [Documento interno].

são meramente virtuais; quando não há demanda, a vaga não é aberta – o curso é fechado temporariamente ou permanentemente” (Gatti *et al.*, 2019, p. 307).

Nesse entendimento, no curso, a partir de 2019/2, houve um processo de esvaziamento gradual da estrutura curricular, indicando que o mesmo deixou de receber novas turmas e passou a funcionar apenas com os períodos finais. Essa configuração é típica de cursos em fase de encerramento, nos quais apenas os estudantes em fase de conclusão permanecem ativos.

No ano seguinte, em meio ao impacto da pandemia de Covid-19, que afetou profundamente a educação e a gestão acadêmica, foi publicada a Portaria GR no 026/2020, em 27 de maio. Ela determinou a redução do número de vagas anuais em 17 graduações ofertadas pela Universidade. No contexto das incertezas causadas pela pandemia e da adaptação das instituições ao ensino remoto, três cursos de licenciatura passaram por ajustes na oferta de vagas: o curso de Educação Física, que inicialmente oferecia 300 vagas no primeiro semestre de 2020, teve sua disponibilidade reduzida para 200 vagas anuais; o curso de Letras – Inglês, que contava com 150 vagas no primeiro semestre daquele ano, passou a ofertar 100 vagas anuais no semestre seguinte; e o curso de História, que anteriormente tinha a possibilidade de ofertar 150 vagas, sofreu um corte de 50 vagas, passando a ofertar 100 vagas anuais a partir do segundo semestre de 2020.

Essas mudanças refletem tanto os desafios enfrentados pela instituição durante a pandemia quanto uma reorganização estratégica diante da demanda acadêmica e da sustentabilidade dos cursos de formação de professores.

Diante desse panorama, observa-se que o curso enfrentou múltiplos desafios estruturais, pedagógicos e institucionais, que se agravaram ao longo dos anos e culminaram em sua descontinuidade. A tentativa de conciliar uma formação crítica com as exigências do mercado educacional privado revelou tensões profundas entre projeto pedagógico, perfil discente e sustentabilidade institucional.

A valorização de espaços como a biblioteca, o teatro e os laboratórios de informática demonstrou o esforço da universidade em ampliar os horizontes formativos, mas não foi suficiente para conter o avanço da evasão e o esvaziamento progressivo do curso. Para compreender com maior profundidade os impactos dessas dinâmicas sobre os sujeitos da formação, é fundamental voltar o olhar para quem ocupava essas salas, bibliotecas e corredores: os estudantes. Assim, no próximo subtítulo, analisaremos os dados do relatório de curso do ENADE (INEP,

2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2021), buscando compreender como marcadores socioeconômicos dialogam e refletem na constituição do perfil do estudante do curso de História da UNIT.

### **3.2 O estudante do curso presencial de História da UNIT sob as Lentes do ENADE**

O ENADE, é um instrumento que tem por função, conforme Portaria INEP nº 174, de 24 de agosto de 2005<sup>22</sup>, avaliar o desempenho dos alunos do ensino superior do Brasil. Esta avaliação compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004). O exame realiza sua operacionalidade considerando três momentos específicos: aplicação de uma prova, estruturada em dois componentes, um baseado na formação geral e outro em componentes específicos de cada área, na aplicação de um questionário socioeconômico e outro sobre a percepção dos alunos acerca da prova.

Em 2005 e 2008, o então denominado “Questionário Socioeconômico (QSE)”, era encaminhado com antecedência aos estudantes selecionados, e o documento preenchido era devolvido no dia da aplicação da prova. De acordo com o relatório síntese de História (INEP, 2011), o questionário passou a ser realizado de forma online, adotando a nomenclatura “Questionário do Estudante”. Já o relatório de curso de licenciatura em História da UNIT ENADE (INEP, 2014) informou que, a partir deste ano, o Questionário do Estudante passou a ser obrigatório para os estudantes selecionados<sup>23</sup>.

Ao analisar os dados do Questionário do Estudante referentes aos anos de 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021 – períodos em que o ENADE foi aplicado ao curso –, é possível formar uma visão geral sobre o perfil dos estudantes de História nesta instituição. Antes, no entanto, é fundamental considerar algumas peculiaridades acerca desse processo de avaliação.

---

<sup>22</sup> A portaria publicada no Diário Oficial em 26 de agosto de 2005, seção 1, página 62, define as diretrizes para a aplicação do ENADE 2005 na área de História.

<sup>23</sup> A partir deste ponto, adotaremos a denominação Questionário do Estudante para todos os instrumentos aplicados entre os anos de 2005 e 2018, especificando o(s) ano(s) correspondente(s) ao exame.

Primeiramente, o ENADE adota um método de seleção por amostragem, o que significa que apenas uma parcela dos estudantes é convocada para a avaliação. Além disso, nem todos os alunos selecionados realizaram efetivamente a prova. Conforme destacado no relatório do curso de História da UNIT do ENADE de 2008, 85,5% dos ingressantes e 94,6% dos concluintes entregaram o Questionário do Estudante naquele ano, números significativamente superiores à média nacional, que registrou 63,6% dos ingressantes e 71% dos concluintes. Esses dados evidenciam que, mesmo com índices elevados, não se atingiu o percentual total (100%) de participação planejado.

Para termos uma noção do número de estudantes selecionados e que efetivamente participaram da avaliação, compilamos, no Quadro 8, os dados do ENADE referentes à participação do curso de História da UNIT. É importante destacar que, como a primeira turma formada do curso ocorreu no segundo semestre de 2006, o ENADE realizado em 2005 selecionou apenas estudantes ingressantes. Em 2008, a avaliação ainda se utilizou da metodologia que selecionava dois grupos – ingressantes e concluintes –, enquanto, de 2011 a 2021, foram considerados somente os concluintes, conforme disposto no Quadro 8.

De acordo com o relatório de curso do ENADE (INEP, 2005; 2008) referente ao curso, os estudantes denominados “ingressantes” são aqueles que estão finalizando o primeiro ano, enquanto os “concluintes” correspondem aos alunos matriculados no último ano. Nesse contexto, a Portaria MEC nº 2.205, de 22 de junho de 2005, que definiu a data e os cursos que foram avaliados pelo ENADE em 2005. Ela apresentou nos seus dois primeiros parágrafos os critérios específicos para o enquadramento desses estudantes, detalhando as condições que os classificam em cada grupo, conforme transcrito abaixo:

§ 1º Serão considerados estudantes de final de primeiro ano do curso aqueles que, até o dia 1º de agosto de 2005, tiverem concluído entre 7% e 22% (inclusive) da carga horária mínima do currículo do curso da instituição de educação superior.

§ 2º Serão considerados estudantes do último ano do curso aqueles que, até o dia 1º de agosto de 2005, tiverem concluído pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo do curso da instituição de educação superior ou aqueles que, independentemente do percentual de cumprimento da carga horária mínima do currículo do curso, tenham condições acadêmicas de conclusão do curso durante o ano letivo de 2005. (Brasil, 2005b).

Até 2015, o ENADE incluía na avaliação todos os cursos oferecidos pela instituição no município. No caso do curso, aqui objeto de estudo, o e-MEC informa que a modalidade de EAD para a Licenciatura em História teve início em 1º de abril de 2006. Assim, os exames aplicados nos anos de 2008, 2011 e 2014 contemplaram tanto os estudantes do curso presencial quanto os da modalidade EAD.

A partir de 2017 e, novamente, em 2021, o exame passou a ser aplicado de forma desagregada, ou seja, cada modalidade realizou o exame separadamente, permitindo a apresentação de dados específicos para cada uma delas. Essa situação pode ser observada no Quadro 8, que evidencia que os anos de 2008, 2011 e 2014 registraram os maiores quantitativos de estudantes avaliados.

**Quadro 8 –** Quantitativo de estudantes de História da UNIT selecionados para o ENADE (2005-2021)

Ano do ENADE	Ingressantes			Concluintes		
	Tamanho da população	Tamanho da amostra	Nº Presentes	Tamanho da população	Tamanho da amostra	Nº Presentes
<b>2005</b>	93	69	53	----	---	---
<b>2008</b>	226	131	116	80	56	54
<b>2011</b>	---	---	---	218	---	121
<b>2014</b>	---	---	---	581	---	495
<b>2017</b>	---	---	---	41	---	31
<b>2021</b>	---	---	---	21	---	19

**Fonte:** Relatórios do curso de História da UNIT - ENADE (INEP, 2005; 2011; 2014; 2017; 2021).

Com base na premissa de que o passado não pode ser reconstituído em sua literalidade, mas apenas interpretado a partir dos questionamentos formulados no presente (Le Goff, 2013), consideramos as particularidades evidenciadas pelos dados do ENADE. Esses indicadores permitem traçar uma ideia acerca do perfil dos estudantes do curso, revelando características socioeconômicas, expectativas acadêmicas e trajetórias pessoais.

A análise detalhada desses números não se limita à descrição demográfica: ela também propicia reflexões sobre o diálogo entre o perfil discente e a conjuntura política e cultural do período estudado. Assim, torna-se possível compreender de que maneira o contexto histórico refletiu nas motivações, nos desafios e nas

perspectivas daqueles que escolheram cursar História na UNIT durante as primeiras décadas do século XXI.

De acordo com Picanço (2016), entre a década de 1990 e a década de 2000, observou-se uma significativa ampliação no acesso à educação básica no Brasil. Esse avanço, segundo a autora, resultou, em uma maior demanda por vagas no ensino superior, impulsionada pelo aumento do número de estudantes que concluíam o ensino médio. Nesse sentido, concordamos que o

Aumento das matrículas de negros e jovens de menor renda no período recente, bem como da consolidação das vantagens educacionais das jovens mulheres sobre a juventude masculina, são fruto da maior proporção de estudantes de grupos desfavorecidos que passou a concluir o ensino médio, da ampliação de vagas no ensino superior e dos programas de ação afirmativa nas IES públicas e privadas. (Gatti *et al.*, 2019, p. 141).

De acordo com Picanço (2016), esse cenário foi influenciado por duas situações políticas distintas. A primeira refere-se à criação do FUNDEF, em 1996, através da Emenda Constitucional nº 14 e regulamentada pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o Decreto nº 2.264, de junho de 1997, que estabeleceu a vinculação do repasse de receita para as redes de ensino pública ao quantitativo de matrículas registradas.

Além disso, destaca-se a aprovação, em 2006, do FUNDEB, que representou um avanço significativo. Segundo Saviani (2019, p. 89), esse progresso se deu tanto “pela ampliação do âmbito de incidência e, por outro lado, por um relativo aumento da participação da União na constituição do fundo”. Portanto, de acordo com o autor, com o FUNDEB, a educação infantil, o ensino médio e diversas modalidades do ensino, como educação de jovens e adultos, educação quilombola, educação indígena e educação especial, passaram a ter cobertura financeira garantida.

A segunda situação está relacionada à implementação de programas sociais durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva. No governo de FHC, foram lançados os programas de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em 1996 e Bolsa Escola em 2001<sup>24</sup>. Já em 2003, sob a presidência de Lula, foi criado o Bolsa Família<sup>25</sup>. Segundo a autora, esses programas desempenharam um papel fundamental, pois condicionavam o

---

<sup>24</sup> Programa de transferência de renda criado pela Lei Nº 10.219, de 11 de abril de 2001.

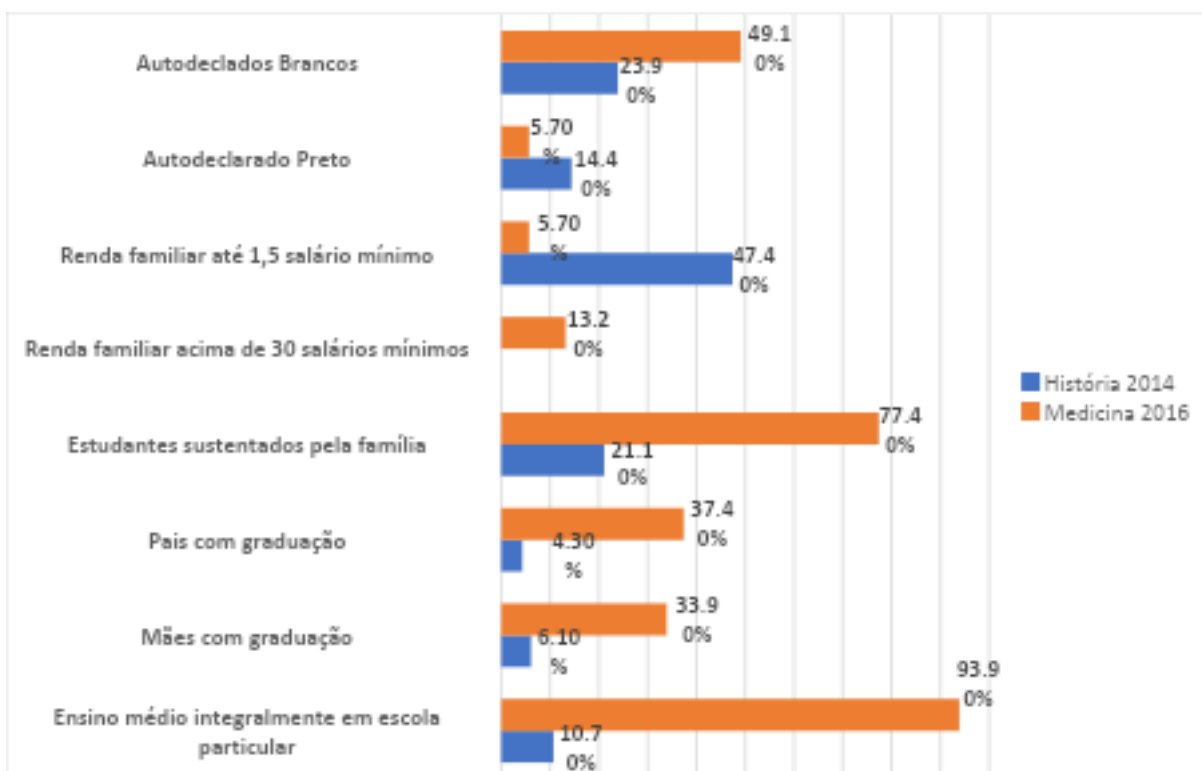
<sup>25</sup> Programa de Transferência de Renda criado através da Medida Provisória Nº 132, de 20 de outubro de 2003, e convertida, em 2004, na Lei Nº 10.836.

recebimento das bolsas à matrícula e à frequência dos estudantes, o que, em termos práticos, além de representar o aumento de matrículas, também houve significativo aumento na continuidade de estudos, principalmente na escola pública.

Nesse contexto, Gatti *et al.* (2019), enfatizam a relevância das pesquisas que buscam debater acerca do perfil social e cultural dos estudantes de cursos de licenciatura no Brasil. De acordo com os autores, marcadores sociais como cor/raça, gênero e renda revelam nuances sociais que influenciam significativamente o percurso educacional dos indivíduos. Esses elementos nos levam a refletir sobre como as transformações ou permanências desses perfis dialogam na constituição de projetos de políticas educacionais.

Com base nesse entendimento, o Gráfico 11 apresenta um panorama comparativo entre os estudantes da UNIT dos cursos de História de 2014 e Medicina de 2016. Ele revela como determinados marcadores sociais e econômicos influenciam diretamente a composição do corpo discente em cada área de conhecimento. A análise demonstra que tais indicadores não apenas refletem desigualdades estruturais, mas também ajudam a compreender os perfis acadêmicos e as trajetórias formativas dos alunos, tornando-se elementos-chave na leitura crítica das dinâmicas educacionais.

**Gráfico 11** – Comparação entre marcadores sociais e econômicos dos estudantes da UNIT do curso de História (2014) e do curso de Medicina (2016)



**Fonte:** Adaptado de dados do Questionário do Estudante do ENADE (INEP, 2014; 2016)

O conjunto dos dados evidencia que, em 2016, o curso de Medicina da UNIT atraiu e selecionou, majoritariamente, estudantes cujos pais e mães possuíam elevado nível de escolarização, alta renda e trajetória escolar em instituições privadas. Em contraste, o curso de História, em 2014, era composto, em grande parte, por alunos provenientes de famílias com menor escolaridade, de baixa renda e oriundos de escolas públicas. Tais diferenças refletem barreiras de ordem econômica, social e educacional que influenciam o acesso a determinados cursos, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à ampliação da equidade no ensino superior.

Ao realizar um exercício intelectual de comparação entre o perfil dos estudantes de licenciatura e o de outras áreas do conhecimento, esse processo evidencia, além da relação dos marcadores sociais, econômicos e culturais, a constituição do perfil discente dos respectivos cursos, conforme apontam Gatti *et al.* (2019, p. 148),

[...] evidencia também o peso das instituições educativas na modelagem dessas trajetórias, criando condições de reprodução das

desigualdades sociais por meio das desigualdades de oferta educativa que, por elas, são produzidas e alimentadas no bojo de uma sociedade tão pouco equitativa como a brasileira.

Nessa perspectiva, o primeiro dado a ser analisado no curso de História da UNIT é o nível de escolaridade das famílias dos estudantes. Tomamos como referência as constatações de Gatti *et al.* (2019), que, ao examinarem os resultados do ENADE de 2005 e 2014, identificaram, nos cursos de licenciatura no Brasil, o predomínio de estudantes oriundos de famílias com baixo nível de escolarização, em contraste com o perfil observado em cursos tradicionalmente considerados mais privilegiados, como Medicina, Engenharia ou Direito, por exemplo.

A reflexão inicial partiu das seguintes questões: o curso de História da UNIT segue o mesmo padrão identificado para as licenciaturas em geral? Ao longo de sua trajetória, manteve-se um único perfil ou ocorreram mudanças? Em caso de alterações, quais contextos as explicam? O primeiro passo consistiu em compilar e organizar, de forma sistemática, os dados extraídos dos relatórios de curso do ENADE (INEP, 2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2021). Esses dados foram referentes à escolaridade declarada do pai e da mãe pelos participantes do exame, conforme apresentado no Quadro 9.

**Quadro 9 – Escolaridade do pai e da mãe dos discentes do curso de História da UNIT<sup>26</sup>**

	2005		2008				2011		2014		2017		2021	
			Ing.*		Conc.**									
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Nenhuma	4,3	4,3	14,5	11,7	11,3	11,3	14,3	9,5	15,2	11,7	10,8	10,8	5,3	0,0
De 1ª a 4ª série	21,7	17,4	45	41,5	37	20,8	44,8	37,1	41,6	38,1	35,1	18,9	31,6	21,1
De 5ª a 8ª série	17,4	23,9	14,2	17	9,4	20,8	10,5	11,4	13,8	15,2	10,8	16,2	21,1	21,1
Ensino Médio	37	39,1	20,3	25,5	32,1	30,2	28,6	26,7	20,1	23,2	29,7	27	31,6	31,6
Superior	17,4	15,2	5,2	4,4	9,4	17	1,9	8,6	7,2	7,5	13,5	16,2	5,3	15,8
Pós-graduação	--	--	--	--	--	--	0,0	6,7	2,2	4,2	0,0	10,8	5,3	10,5

Fonte: Relatórios do curso de História da UNIT - ENADE (INEP, 2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2021)

Após a compilação, procedeu-se à análise do curso, tomando como referência o nível de escolaridade das famílias dos estudantes, no qual se confirmou a tendência nacional das licenciaturas descrita por Gatti *et al.* (2019). Os dados do ENADE (INEP, 2005–2021) corroboram essa predominância, sobretudo entre 2008 e 2014, período em que os percentuais de pais e mães com escolarização entre a 1ª e a 4ª série ultrapassaram 40%.

Entretanto, ao longo da trajetória histórica do curso, é possível identificar mudanças graduais. Embora a baixa escolaridade familiar permaneça predominante, observa-se, a partir de 2017, um aumento relativo no número de pais e mães com ensino médio e superior, além do surgimento de registros de pós-graduação. Em 2017, por exemplo, 20,1% dos pais e 23,2% das mães possuíam ensino médio;

<sup>26</sup> A partir de 2011, o Questionário do Estudante passou a contemplar a alternativa “Pós-graduação”, ampliando de maneira significativa o escopo da coleta de informações relativas à trajetória educacional dos participantes. Tal inclusão representou um avanço metodológico, na medida em que possibilitou maior detalhamento acerca do capital escolar das famílias e da continuidade dos estudos em níveis mais elevados de formação. Já em 2014, verificou-se uma alteração relevante na nomenclatura do ensino fundamental: este passou a ser identificado por anos e não mais por séries, como ocorria nas edições anteriores de 2005, 2008 e 2011. Essa modificação está diretamente vinculada à reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), promovida pela Lei nº 11.274/2006, que ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. A mudança, além de adequar a estrutura normativa à nova legislação, exigiu ajustes nos instrumentos de coleta e na forma de apresentação dos dados educacionais, de modo a assegurar maior coerência entre a política educacional vigente e os mecanismos de avaliação implementados pelo INEP.

7,2% dos pais e 7,5% das mães tinham ensino superior; e já se registravam 2,2% dos pais e 4,2% das mães com pós-graduação. Em 2021, essa tendência manteve-se: 31,6% dos pais e 31,6% das mães declararam ensino médio; 5,3% dos pais e 15,8% das mães, ensino superior; e 5,3% dos pais e 10,5% das mães, pós-graduação.

Contudo, um aspecto ainda mais desafiador foi identificado na análise dos dados apresentados no Quadro 09: a presença significativa de pais e mães sem qualquer escolarização formal, o que indica um contingente provavelmente composto por familiares analfabetos. Em 2005, os estudantes informaram que 4,3% dos pais e 4,3% das mães não haviam frequentado a escola. Esse índice cresce de forma expressiva em 2008, alcançando 14,5% dos pais e 11,7% das mães, e mantém-se elevado em 2011 (11,3% para ambos) e em 2014 (14,3% dos pais e 9,5% das mães). Em 2017, os percentuais ainda se mostram altos: 15,2% dos pais e 11,7% das mães. Apenas em 2021 observa-se uma redução mais significativa, com 5,3% dos pais e nenhuma mãe registrada nessa condição.

Esses números revelam que, durante boa parte da série histórica, mais de um em cada dez estudantes do curso tinha pelo menos um dos responsáveis totalmente excluído da escolarização formal. Tal dado reforça a hipótese de que muitos desses pais e mães eram analfabetos, evidenciando a profundidade das desigualdades educacionais no Brasil e o peso que a origem familiar exerce sobre as trajetórias acadêmicas.

Outro marcador importante para pensarmos o perfil do estudante do curso é a forma como os alunos se autodeclararam em termos de cor ou raça, cujos resultados foram compilados e organizados no Quadro 10, considerando-se que, a partir de 2017, as categorias de autodeclaração sofreram alterações: a terminologia “Preta” substituiu “Negro”, o termo “Mulato” foi retirado da categoria “Pardo” e passou a existir a opção “Não quero declarar”.<sup>27</sup>

É de extrema relevância apontar que as mudanças, sobretudo a retirada do termo “mulato” das opções de categorização de autorreconhecimento, não ocorreram sem intensos tensionamentos. Nesse contexto, o movimento negro brasileiro, “entendido como sujeito político, produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história”

---

<sup>27</sup> Informações extraídas dos relatórios de curso do ENADE da Licenciatura em História da UNIT (INEP, 2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2021).

(Gomes, 2022, p. 28), desempenhou um papel central na luta contra o racismo, enfrentando suas mais perversas e variadas dimensões e propondo novos métodos para combatê-lo.

Considerando essas circunstâncias, a utilização da palavra mulato foi bastante questionada pelo movimento negro. De acordo com Silva (2018, p. 77),

[...] por dois motivos: 1) linguístico – derivação de ‘mulus’, do latim, atualizado por ‘mula’, o animal que surge da cópula de duas raças diferentes – o asno e a égua, que, no século XVI, derivou-se na América hispânica para ‘mulato’ como uma analogia ao caráter híbrido do animal, considerado uma raça inferior já que não possui a possibilidade da reprodução; e 2) cultural – a falsa impressão de democracia racial que há no país, associado à representação da mulher negra ou mestiça através do corpo branqueado e hiperssexualizado.

Cabe aqui mencionar que, os dados relativos à cor/raça apresentados no relatório do Curso, referente ao ano de 2005, foram divulgados exclusivamente em formato gráfico. Como o modelo utilizado não permite a verificação exata dessas informações, é importante ressaltar que os dados estão dispostos no Quadro 10 considerando valores aproximados.

**Quadro 10 – Declaração de cor/raça dos estudantes de História da UNIT (2005-2021)**

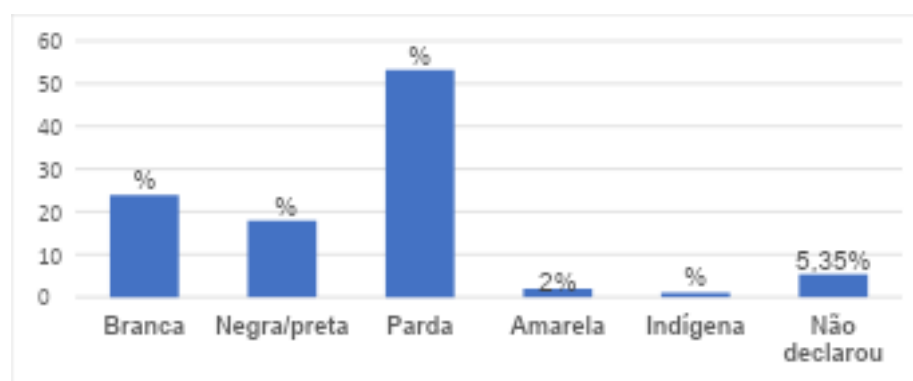
Cor/raça	2005	2008		2011	2014	Cor/Raça	2017	2021	Média
		Ing.*	Conc.**						
<b>Branco(a)</b>	28%	24,1%	22,6%	24%	23,9%	<b>Branca</b>	10,8%	31,6%	22,58%
<b>Negro(a)</b>	14%	16,7%	22,6%	18,3%	14,4%	<b>Preta</b>	29,7%	10,5%	19,10%
<b>Pardo(a) / Mulato (a)</b>	58%	55,6%	47,2%	55,8%	58,7%	<b>Parda</b>	51,4%	52,6%	53,14%
<b>Amarelo(a)</b>	0,0%	0,9%	3,8%	1,9%	1,6%	<b>Amarela</b>	2,7%	0,0%	2%
<b>Indígena</b>	0,0%	1,8%	3,8%	0,0%	1,4%	<b>Indígena</b>	0,0%	0,0%	1,04%
*Ingressantes	**Concluintes		<b>Não declarou</b>				5,4%	5,3%	5,35%

Fonte: Relatórios do curso de História da UNIT - ENADE (2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2021)

Observando o Quadro 10, o Gráfico 12 e considerando o disposto no Inciso IV do Art. 1º do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de julho de 2010) — que define a população negra como o “conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” — pode-se

inferir que os estudantes do curso são predominantemente da população negra, já que, com base na média dos dados apresentados nos relatórios, 53,14% dos estudantes se reconhecem como pardos e 17,92% como negros/pretos, o que totaliza 71,06%.

**Gráfico 12** – Média dos dados de autorreconhecimento dos estudantes do Curso de História da UNIT entre 2008-2021.



**Fonte:** adaptado dos Relatórios do ENADE do curso de História da UNIT - (INEP, 2008; 2011; 2014; 2017; 2021)

Esse percentual reflete a própria constituição populacional do Estado de Sergipe. De acordo com o IBGE (2022), a população negra representa 74,4% dos habitantes no Estado, dos quais 61,6% se autodeclaram pardos e 12,8% se identificam como pretos, configurando-se entre os Estados mais negros da federação.

Outro dado que o ENADE aponta, ao analisar as avaliações realizadas entre 2008 e 2021, é que o curso foi, majoritariamente, frequentado por estudantes oriundos de famílias com renda mensal de até 4,5 salários mínimos,<sup>28</sup> com uma média de 77,02%, o que corrobora com a afirmação de “que os cursos de licenciatura, [...] tornaram-se cursos ‘populares’, à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população” (Gatti *et al.*, 2019, p. 147).

<sup>28</sup> Entre os anos em que o curso de História da Universidade Tiradentes foi avaliado pelo ENADE, o valor do salário mínimo apresentou variações: R\$ 300,00 em 2005; R\$ 415,00 em 2008; R\$ 545,00 em 2011; R\$ 724,00 em 2014; R\$ 937,00 em 2017; e R\$ 1.100,00 em 2021. FETAPERGS. Tabelas – Salário Mínimo. Federação dos Trabalhadores Aposentados e Pensionistas do Estado do Rio Grande do Sul, [2025]. Disponível em: <https://www.fetapergs.org.br/index.php/2015-07-27-16-46-22/tabelas-salario-minimo>. Acesso em: 26 maio 2025.

Dentro de uma perspectiva histórica, vem-se constatando uma gradativa baixa atratividade na carreira docente, pois “as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores” (Gatti *et al.*, 2011, p. 11) para os futuros professores. Nessa perspectiva, de acordo com os autores, os profissionais competentes acabam se afastando das salas de aula na busca por melhorias salariais. Os que não tentam outras oportunidades em outras áreas acabam se dedicando a cargos de diretoria ou coordenação.

No entanto, apesar de a carreira docente ser comumente desvalorizada, para muitos indivíduos, principalmente quando pensamos acerca das camadas mais populares, “a profissão do magistério pode ser interpretada como uma possibilidade de consolidação de sua frágil condição de emergentes em uma sociedade que vem passando por câmbios tão profundos como a brasileira” (Gatti *et al.*, 2019, p. 312). Em outras palavras, para os segmentos majoritários, a docência ainda representa uma alternativa viável tanto em termos financeiros quanto em termos de manutenção ou mesmo ascensão social.

Nesse entendimento, os dados levantados no ENADE sobre a renda mensal familiar dos estudantes do curso evidenciam que, em 2008, a média combinada de ingressantes e concluintes indicou que 61% dos alunos provinham de famílias com renda de até três salários mínimos. Essa renda era equivalente a R\$ 1.245,00 na época. Especificamente, dentre os ingressantes, essa proporção chegou a 69,2%, conforme ilustrado no Quadro 11.

**Quadro 11** – Faixa de renda mensal da família dos estudantes da UNIT a partir dos dados do ENADE 2008

Faixa de renda mensal da família por salário mínimo	2008 / UNIT	
	Ing.	Conc.
Até 3 salários mínimos.	69,2 %	52,8 %
Mais de 3 até 10 salários mínimos.	22,9 %	34%
Mais de 10 até 20 salários mínimos.	5,2%	13,2 %
Mais de 20 até 30 salários mínimos.	--	--
Mais de 30 salários mínimos.	0,9%	--

**Fonte:** Questionário do Estudante – Relatório do ENADE do Curso de História da UNIT (INEP, 2008)

Em 2017, conforme apresentado no Relatório da IES do ENADE aplicado naquele ano, o Questionário do Estudante do curso presencial de História revelou que 89,2% dos alunos possuíam renda familiar. Seus próprios rendimentos estavam na faixa de até 4,5 salários mínimos, o que equivalia, na época, a um montante de até R\$ 4.216,50. Dentro desse grupo, 56,8% dos estudantes possuíam renda de até 1,5 salário mínimo, 18,9% estavam na faixa entre 1,5 e 3, enquanto 13,5% declararam renda entre 3 e 4,5 salários mínimos.

Entre 2011 e 2021, conforme os dados apresentados no Quadro 12, é possível calcular a média dos três primeiros campos relacionados à faixa de rendimento dos estudantes, especificamente aqueles com renda mensal entre 3 e 4,5 salários mínimos. O resultado obtido corresponde a uma média de 76%, o que indica que a maioria dos estudantes do curso situava-se nessa faixa de rendimento.

Esse valor demonstra que, predominantemente, os alunos do curso estavam inseridos em um contexto econômico de até 4,5 salários mínimos. Por outro lado, o mesmo quadro evidencia que nenhum estudante declarou possuir renda superior a 30 salários mínimos, e apenas uma parcela bastante reduzida encontrava-se na faixa acima de 4,5 salários.

**Quadro 12** – Rendimento mensal dos estudantes de História da UNIT (2011-2021)<sup>29</sup>

Rendimento mensal dos estudantes	2011	2014	2017	2021	Média
Até 1,5 salário mínimo	10,6 %	47,4 %	56,8 %	31,6 %	36,30 %
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	34,6 %	27,7 %	18,9 %	36,8 %	29,50 %
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	22,1 %	10,7 %	13,5 %	10,5 %	10,20 %
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	7,7% %	6,5% %	5,4% %	5,3% %	6,23% %
Acima de 6 até 10 salários mínimos	15,4 %	6,1% %	0,0% %	15,8 %	9,33% %
Acima de 10 até 30 salários mínimos	6,7% %	1,6% %	5,4% %	0,0% %	3,43% %
Acima de 30 salários mínimos	0,0% %	0,0% %	0,0% %	0,0% %	0,0% %

**Fonte:** Adaptado dos dados dos Relatórios do ENADE do curso de História da UNIT (INEP, 2008; 2011; 2014; 2017; 2021)

No ano de 2009, com o reajuste do salário mínimo para R\$ 465,00, o edital do PROAC/UNIT, nº 07, de 29 de setembro de 2008 – que regulamentava o processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da modalidade presencial da UNIT no primeiro semestre de 2009 – previa que a mensalidade do curso seria de R\$ 274,00, correspondendo a 59% do salário mínimo, conforme apresentado na Figura 2.

<sup>29</sup> O cálculo das médias não totaliza 100%, pois, no questionário do estudante de 2011, foi adicionada a alternativa “Nenhuma”, que não foi considerada nas edições posteriores. Essa alteração impactou a distribuição percentual dos dados, resultando em uma diferença nos cálculos das médias ao longo dos anos. Além de haver, segundo explicação em nota de rodapé do relatório de curso de História presencial da UNIT (INEP, 2017, p. 19) “questões deixadas sem respostas ou com múltiplas respostas” nas quais não foram contabilizadas.

**Figura 2** – Cursos superiores da UNIT ofertados no campus Aracaju/Centro para o ano de 2009/1

CAMPUS ARACAJU CENTRO - RUA LAGARTO, 264 - CENTRO - ARACAJU/SE						
TURNO	CURSO	CÓDIGO	MODALIDADE	VAGAS	DURAÇÃO (ANOS)	MENSALIDADE EM 2009
Manhã	Design Gráfico	60	Bacharelado	60	4,0	R\$ 364,00
	Letras (PORTUGUÊS)	70	Licenciatura	55	3,0	R\$ 274,00
Noite	Arquitetura e Urbanismo (1)	18	Bacharelado	60	5,0	R\$ 554,00
	Geografia	86	Licenciatura	55	3,0	R\$ 244,00
	História	67	Licenciatura	55	3,0	R\$ 274,00
	Letras (INGLÊS) - NOVO	65	Licenciatura	55	3,5	R\$ 274,00
	Letras (PORTUGUÊS)	61	Licenciatura	55	3,0	R\$ 274,00
	Pedagogia	90	Licenciatura	55	3,0	R\$ 274,00

**Fonte:** Recorte do Edital nº 07 PROAC/UNIT (2008, p. 3).

As mensalidades dos cursos de licenciatura presenciais oferecidos no campus Aracaju/Centro seguem um padrão de valores estabelecido pela IES, sendo, dentre os diversos cursos ofertados, as de menor custo, conforme podemos observar nos dados presentes na Figura 2. O bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, possuía uma mensalidade de R\$ 554,00, valor que equivale a mais do que o dobro do custo de um curso de licenciatura e supera o montante de um salário mínimo vigente à época. Já o curso de Odontologia, para efeito de comparação, ofertado no campus Aracaju/Farolândia, destacava-se em 2009 como o curso de maior mensalidade da UNIT, com um valor de R\$ 1.299,00, o que correspondia a aproximadamente 2,7 salários mínimos da época.

O curso de Geografia apresenta um valor ainda mais reduzido em comparação aos demais, caracterizando um desvio do parâmetro adotado. Provavelmente, a iniciativa de diminuir o valor da mensalidade para esse curso específico tenha sido uma estratégia para atrair mais estudantes, uma vez que ele vinha registrando, ano após ano, uma redução significativa no número de ingressantes.

Entre 2009 e 2013, o número de ingressantes no curso presencial de Geografia da UNIT apresentou queda acentuada, passando de 78 para apenas 18 estudantes. Em 2014, não houve novas matrículas, indicando o início do processo de descontinuação do curso, confirmado por Silva (2021), que aponta a interrupção, até 2013, das licenciaturas em Geografia, Informática e Letras/Português.

Em termos práticos, esses valores exercem um impacto significativo sobre a renda familiar dos estudantes de licenciatura da UNIT, inclusive do curso de História,

uma vez que devem ser considerados, junto aos gastos essenciais para a manutenção de condições básicas de vida, como alimentação, saúde, moradia e lazer.

Além desses aspectos, é preciso considerar os custos adicionais indispensáveis à continuidade dos estudos, tais como transporte, aquisição de livros, reprodução de materiais acadêmicos e participação em congressos e eventos acadêmicos. Evidenciando, assim,

[...] a dificuldade que tem a população em idade laboral de arcar com os custos diretos e indiretos da frequência aos cursos superiores. Para tanto, conta não só o que ela gasta para se manter estudando (em cursos gratuitos ou pagos), mas também o que ela deixa de ganhar pelo fato de estar estudando, sobretudo em um cenário adverso do ponto de vista econômico (Gatti *et al.*, 2019, p. 307).

Para avaliar as possibilidades de financiamento dos estudos, é preciso considerar que grande parte dos estudantes recorria ao trabalho como forma de custear, total ou parcialmente, sua subsistência, bem como de viabilizar o ingresso e a permanência na graduação, combinando, em geral, essa renda com a renda familiar.

Nessa perspectiva, muitos cumpriam a carga horária máxima permitida por lei ou acumulavam múltiplos vínculos laborais para assegurar os recursos necessários, conforme evidenciam os dados do Quadro 13.

Com essas informações, delineia-se o panorama laboral dos estudantes do curso entre 2005 e 2021: no período de 2005 a 2014, apesar de pequenas variações anuais, a maioria concentrou-se em faixas de trabalho que variavam de até 20 horas semanais a 40 horas semanais ou mais. A média ponderada dessas faixas corresponde a 68,3% dos estudantes, resultado da soma das médias relativas às categorias apresentadas no Quadro 13 — trabalho de até 20 horas semanais (10,7%), trabalho entre mais de 20 e menos de 40 horas semanais (16,92%) e trabalho em tempo integral, de 40 horas semanais ou mais (40,68%).

A partir de 2017, observa-se uma mudança significativa no perfil dos estudantes. Enquanto anteriormente predominava a figura do estudante-trabalhador — categoria compreendida, conforme Furlani (1998, p. 41), como aquele “estudante que trabalha, [porém] continua sendo em parte mantido pela família” —, verifica-se uma transição para um cenário em que os alunos sem vínculo empregatício, ou seja,

o estudante em tempo integral<sup>30</sup> que passaram a constituir a maioria, como demonstram os números expostos no Quadro 13.

**Quadro 13** – Cenário laboral dos estudantes do curso de História da UNIT  
(2005-2021)

	2005	2008		2011	2014	Média <sup>31</sup>	2017	2021
		Ing.	Conc.					
Não trabalho / não exerci atividade remunerada	30,4	20,6	20,8	26,7	25,8	<b>24,86</b>	43,2	57,9
Trabalho / trabalhei eventualmente	6,5	7,2	1,9	5,7	9,3	<b>6,12</b>	5,4	10,5
Trabalho / trabalhei até 20 horas semanais	10,9	9,2	9,4	10,5	13,5	<b>10,7</b>	21,6	21,1
Trabalho / trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais	10,9	18,2	26,4	16,2	12,9	<b>16,92</b>	13,5	0,0
Trabalho / trabalhei em tempo integral - 40 horas semanais ou mais	41,3	44	39,6	40	38,5	<b>40,68</b>	16,2	10,5

**Fonte:** Dados adaptados do Questionário do Estudante do ENADE do curso de História da UNIT (INEP, 2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2021)

Os dados indicam que, embora muitos discentes exercessem atividades laborais com elevada carga horária semanal, grande parte, ao longo da trajetória histórica do curso, ainda necessitava de apoio financeiro familiar para garantir a subsistência e a continuidade dos estudos, conforme evidenciado no Gráfico 13.

Em 2017, contudo, 43,2% dos estudantes declararam não exercer atividade remunerada, percentual 18,34 pontos acima da média de 2005–2014 (24,86%), o que representa um aumento relativo de 73,8%. Em 2021, esse índice alcançou 57,9%, diferença absoluta de 33,04 pontos percentuais em relação à mesma média, equivalente a um aumento relativo de aproximadamente 133,0%.

Esses dados apontam para uma alteração significativa no perfil dos discentes do curso e para a emergência de um grupo majoritário sem vínculo empregatício que, em tese, poderia dedicar-se de forma mais contínua às atividades acadêmicas, enquadrando-se na categoria de “estudante integral” descrita por Furlani (1998). Apesar das variações observadas ao longo do período — com o menor índice de

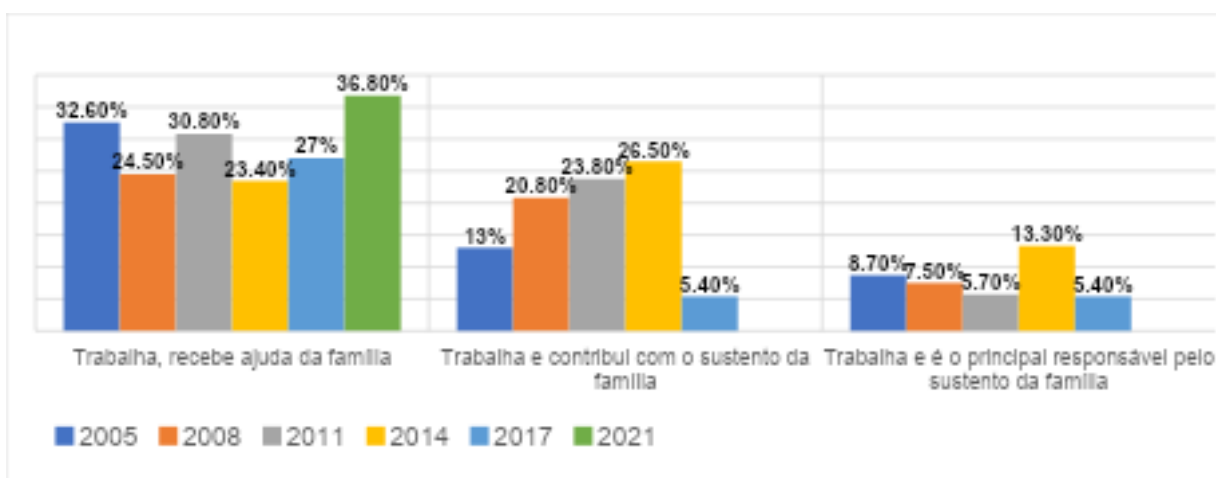
<sup>30</sup> Além do estudante-trabalhador, existe o estudante em tempo integral, aquele que “[...] é mantido totalmente pela família, podendo dedicar-se somente ao estudo, seja ele cursado no período diurno, integral ou noturno. O projeto familiar o diferencia, pois garante-lhe a escolarização prolongada, sem outras preocupações” (Furlani, 1998, p. 41). Existe também o trabalhador-estudante, aquele que, de acordo com a autora “[...] não depende financeiramente da família, mas, pelo contrário, colabora para o orçamento doméstico” (Furlani, 1998, p. 41).

<sup>31</sup> Os dados desse campo foram calculados a partir da média dos anos de 2005 a 2014.

23,40% em 2014 e o maior de 36,80% em 2021, conforme demonstra o Gráfico 13 — a média de estudantes que trabalhavam e recebiam ajuda da família entre 2005 e 2021 foi de 29,18%. Essas oscilações confirmam que a dependência parcial do apoio familiar se manteve como característica relevante do corpo discente, indicando que o trabalho remunerado, quando presente, muitas vezes não era suficiente para cobrir integralmente os custos da permanência universitária, tornando a complementação familiar fundamental.

Destaca-se, ainda, que as categorias “Trabalha e contribui com o sustento da família” e “Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família” foram, respectivamente, em 2017 e 2021, as alternativas menos assinaladas pelos estudantes que participaram do ENADE nesses anos, sendo que, em 2021, a segunda categoria não registrou nenhuma indicação, conforme os dados apresentados no Gráfico 13.

**Gráfico 13** – Condição laboral e dependência financeira familiar entre os estudantes de História da UNIT (2005-2021)



**Fonte:** Dados adaptados do Questionário do Estudante do ENADE do curso de História da UNIT (INEP, 2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2021)

É necessário, ademais, examinar a participação dos estudantes em mecanismos formais de apoio financeiro, como bolsas institucionais, programas de assistência estudantil e financiamentos estudantis federais ou estaduais, para avaliar em que medida esses instrumentos substituem ou complementam a renda do trabalho e o aporte familiar.

Nesse sentido, é importante salientar que a avaliação do ENADE ocorre em períodos de quatro anos, com isso o curso de História não foi avaliado nos anos de

2015 e nem em 2016. Ao longo desse período, uma profunda recessão assolou a economia brasileira. De acordo com Scudeler e Tassoni (2023, p. 3),

Em 2015, a crise financeira e a política de austeridade fiscal (constitucionalizada pela Emenda Constitucional n. 95, de 15.12.2016) provocaram impactos em todos os setores da economia. E não foi diferente com a educação superior, que sentiu o gradual processo de redução da oferta do Fies.

Outro dado a ser ponderado diz respeito ao recebimento – ou não – de bolsas de estudo e à participação em programas de financiamento estudantil pelos alunos do curso. De acordo com o item 2.3 do edital PROAC/UNIT, nº 07, de 29 de setembro de 2008, para ingresso no ano de 2009, o curso de História integrava o quadro de cursos credenciados ao FIES.

Conforme o Quadro 14, desde pelo menos 2005, o curso de História da UNIT participa de programas de bolsa e financiamento estudantil, sendo o FIES e o Prouni (integral/parcial) os que apresentam maior número de beneficiários.

**Quadro 14** – Estudantes por tipo de bolsa ou financiamento do curso de História da UNIT (2005-2021)

	2005	2008		2011	2014	2017	2021
		Ing.	Con.				
Nenhum	97,5 %	84,2%	79,2%	86,7%	77,9 %	59,5 %	84,2
FIES	2,2%	0,0%	1,9%	--	2,0%	27%	0,0
Prouni integral	0,0%	9,7%	0,0%	5,7%	15,2 %	8,1%	15,8
Prouni parcial	0,0%	0,8%	0,0%	1,0%	0,6%	0,0%	0,0 %
Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição	0,0%	0,0%	3,8%	1,0%	0,4%	2,7%	0,0 %
Bolsa integral ou parcial oferecida por entidades externas	0,0%	3,7%	9,4%	--	0,4%	--	0,0 %
Outro(s)	0,0%	1,7%	3,8%	1,0%	--	--	0,0 %

**Fonte:** Questionário do Estudante do ENADE (2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2021)

A análise dos dados do Quadro 14 demonstra que a participação do FIES no curso foi pontual, com percentual relevante apenas em 2017, quando 27% dos estudantes, segundo o ENADE, declararam participação. O Prouni também apresentou presença discreta, registrando índices mais expressivos apenas em 2014 (15,2%) e 2021 (15,8%) na modalidade integral.

Os dados analisados indicam a necessidade de se reconsiderar as principais causas que levaram à descontinuidade das licenciaturas da IES, pelo menos quando pensamos sobre a descontinuidade do curso de História. De acordo com Silva (2021a, p. 73), “a crise nas licenciaturas na Unit, sobretudo na modalidade presencial, está intimamente relacionada à crise do Fies e do Prouni, uma vez que o período de maior ocorrência de evasão coincide com a crise do Fies em 2015”.

No caso específico do curso de História, essa relação deve ser relativizada, pois informações do ENADE revelam que cerca de 81,3% dos estudantes que participaram da avaliação entre 2005 e 2021 não possuíam bolsa ou financiamento estudantil. Em 2014, apenas 2% dos estudantes do curso de História da UNIT participavam do FIES. Em 2017, esse percentual salta para 27%, o que permite inferir que a ampliação do número de beneficiários pode ter sido uma estratégia institucional para reduzir a evasão e uma tentativa de evitar a descontinuidade do curso, tentativa que não logrou êxito.

O alto quantitativo de evasão no curso não se inicia em 2015; nesse ano, o curso de História já está no mínimo há cinco anos com um déficit de alunos, como demonstrado no Gráfico 10, na página 94. Pelo que pudemos analisar, ela começa antes de 2010, no entanto, será neste ano que um evento indica seu ápice, justamente quando o número de evasão se torna o mesmo dos ingressantes e, progressivamente, ano a ano, percebemos um número de evasão superior ao de novos ingressantes.

O que ocorreu decorre do princípio básico da lei da oferta e da procura: até 2006 havia apenas a modalidade presencial e três instituições ofertavam o curso de História em Sergipe; a partir de 2006, com a institucionalização e a expansão dos cursos à distância no estado, diversas instituições foram autorizadas a oferecer vagas para a licenciatura em História EAD. Em 2006, segundo relatório de consulta pública avançada de curso do e-MEC<sup>32</sup>, a UNIT ofertou 1.150<sup>33</sup> vagas para início em 01/04/2006 e o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) ofertou 7.620 vagas para início em 03/07/2006, totalizando 8.770 vagas ofertadas naquele ano.

Portanto, podemos apontar que, em síntese, a análise do perfil discente do curso presencial de História da UNIT, com base nos dados do ENADE entre 2005 e

---

<sup>32</sup>Quadro completo da consulta está disponível nos anexos.

<sup>33</sup>Consideramos apenas as vagas ofertadas para o 1º semestre letivo, já que não encontramos evidências de que em 2006 houve oferta de vagas semestralmente.

2021, revela um corpo estudantil majoritariamente composto por indivíduos oriundos de segmentos sociais historicamente marginalizados. Predominam estudantes autodeclarados negros, de baixa renda familiar e com reduzido capital cultural, especialmente no que se refere à escolaridade dos pais. A docência, ainda que marcada por desvalorização profissional, configura-se nesse cenário como possibilidade de mobilidade social para esses sujeitos.

A trajetória acadêmica desses estudantes é atravessada por desafios estruturais, como a evasão persistente, o acesso limitado a políticas de financiamento estudantil e a sobreposição entre trabalho e estudo. Tais elementos evidenciam a necessidade de compreender o curso não apenas como espaço formativo, mas como *lócus* de reprodução e enfrentamento das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, a leitura crítica da estrutura curricular inicial do curso de História da UNIT deve considerar esse contexto sociocultural, a fim de avaliar em que medida suas diretrizes pedagógicas dialogam com as especificidades do público atendido e com as demandas contemporâneas da formação de professores de História em Sergipe.

### **3.3 A Estrutura Curricular Inicial do Curso de História da UNIT**

A discussão sobre a Estrutura Curricular do curso de História da UNIT parte do pressuposto de que os currículos são construções que materializam escolhas metodológicas e epistemológicas. Essas escolhas, por sua vez, expressam visões específicas sobre o conhecimento histórico e sua função na sociedade em contextos delimitados. Considerando que,

Após a legislação, a principal porta de entrada que os pesquisadores possuem para estudar um curso qualquer, da educação básica ao nível superior, são os seus currículos. É por meio deles que temos acesso ao ordenamento dos conteúdos e à distribuição da carga horária, o que nos permite evidentemente acessar as matérias eleitas como prioridade para o processo ensino/aprendizagem em questão e os critérios de organização dessas matérias no conjunto de um curso, especialmente porque hoje já pomos em cheque a naturalização da organização dos conteúdos de uma instituição escolar (Costa, 2020, p. 23).

Dessa forma, entendemos que, para analisar o curso, é fundamental reconhecer que o currículo não constitui uma estrutura fixa e predefinida, mas sim

resultado de um produto social, elaborado por meio de um processo complexo e influenciado por diversos critérios e fatores, nem sempre evidentes, uma vez que,

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (Silva, 2023, p.15).

De acordo com Goodson (2023), o processo social de seleção e organização dos conteúdos não ocorre de forma neutra ou imparcial. Pelo contrário, é condicionado por diversos fatores, como diretrizes acadêmicas, demandas do mercado de trabalho, políticas educacionais e correntes teóricas que orientam a formação dos futuros professores. Além desses condicionantes, existem ainda “os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado” (Goodson, 2023, p. 9).

Nesse sentido, constata-se que o currículo constitui um campo permeado por relações de poder, as quais influenciam diretamente a seleção e a valorização de determinados conhecimentos. Tais relações nem sempre são harmoniosas ou consensuais, refletindo disputas em torno do que deve ser ensinado e aprendido. Quando certos saberes são escolhidos e destacados em detrimento de outros, ocorre uma operação de poder que define quais conteúdos serão legitimados e amplamente difundidos na educação (Silva, 2023).

Essa dinâmica evidencia que o currículo não apenas transmite informações, mas também participa da construção de interpretações e narrativas sobre o conhecimento escolar, influenciando a forma como esse conhecimento é compreendido e ensinado. Nesse entendimento,

Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma. [...] **O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos** (Goodson, 2023, p. 8, grifo nosso).

Os cursos de formação inicial de professores em nível superior, especificamente das licenciaturas, mantêm uma relação intrínseca com a escola, pois têm como objetivo preparar profissionais para atuar na educação básica. Nesse

contexto, ao analisar as disciplinas e os conteúdos presentes tanto no currículo acadêmico quanto no escolar, é essencial reconhecer que, embora estejam conectados pela lógica da formação docente, cada nível atende a objetivos e práticas específicos. Nesse sentido, de acordo com Bittencourt (2009, p. 47), enquanto “a disciplina acadêmica visa formar um profissional [...], a disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade”.

É justamente nesse campo que se insere a análise do programa curricular do curso. Entendemos que tal investigação fornece subsídios para refletirmos sobre o tipo de profissional que a instituição se propôs a formar ao longo de sua trajetória. Observamos continuidades e rupturas, bem como conexões e desconexões com os contextos específicos. Considerando que “a história é a ciência do tempo. Está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e é um elemento essencial da aparelhagem mental de seus historiadores” (Le Goff, 2013, p. 54).

Nessa perspectiva, a análise da documentação institucional revela que, ao longo de 18 anos de funcionamento, o curso passou por pelo menos seis reformulações em sua estrutura curricular, conforme a distribuição apresentada no Quadro 15.

**Quadro 15** - Código do Currículo e data de implantação<sup>34</sup>

Nº	CURRÍCULO	ANO/SEMESTRE
1	2031	2003/2
2	2042	2005/1
3	2071	2008/1
4	2091	2009/2
5	2101	2010/1
6	2141	2014/1

**Fonte:** Estruturas curriculares do curso de História da UNIT (2003; 2005; 2008; 2009; 2010; 2014)

<sup>34</sup>Além das estruturas curriculares descritas no Quadro 15, os arquivos disponibilizados pela UNIT apresentam duas outras, identificadas como Currículo 2073 e Currículo 2092. Não foi possível confirmar a aplicação dessas estruturas no curso de História da UNIT. Embora estejam registrados sob o código 067 – História – Noite, eles não aparecem ativos nos documentos de oferta de disciplinas por semestre, motivo pelo qual foram descartados da análise neste estudo.

Essas mudanças evidenciam intencionalidades que buscam, em âmbito institucional, definir um perfil dinâmico e adaptativo, marcado pela capacidade de ajustar-se às exigências legais, incorporar novas discussões teóricas e metodológicas da área e responder às transformações sociais, culturais e educacionais do período. No entanto, compreendemos que,

O documento curricular formal é apenas um dos níveis em que se opera a seleção cultural. O que os alunos aprendem ou deixam de aprender – o que é e o que não é transmitido a eles cotidianamente nas nossas escolas – é mais amplo e mais complexo que qualquer documento. O chamado currículo real é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana (Fonseca, 2009, p. 33).

Nesse entendimento, focalizamos nossa investigação no documento oficial, no qual se encontra o projeto institucional e o “dever-ser” do currículo. Sabemos, contudo, que esse modelo ideal não necessariamente se traduz, de forma integral, na dinâmica real das salas de aula. Compreendemos, entretanto, que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (Le Goff, 2013, p. 495).

Assim, ao analisarmos os documentos oficiais — como históricos escolares, projetos pedagógicos e estruturas curriculares — e considerando que “não existe um documento objetivo, inócuo, primário” (Le Goff, 2013, p. 494), buscamos compreender não apenas o que foi formalmente instituído, mas também os silêncios, valores, intenções e disputas que moldaram a estrutura curricular. Esses registros revelam as escolhas institucionais diante das exigências legais e das condições concretas de implementação, permitindo identificar avanços, lacunas e contradições entre o que se prescreve e o que efetivamente se realiza. Desse modo, o documento institucional configura-se como uma fonte privilegiada para compreender como a formação docente foi concebida e operacionalizada em determinado contexto histórico.

Partindo dessas considerações, situamos o curso com estrutura baseada no regime de créditos<sup>35</sup> e ingresso semestral. A seleção dos candidatos era realizada

---

<sup>35</sup> O regime de créditos foi pensado para o ensino superior brasileiro pelo regime autoritário e inspirado no modelo norte-americano, de acordo com Cunha (2002, p. 82), “A ideia era que os estudantes fossem colecionando créditos correspondentes às diversas disciplinas, lançando-os em seus históricos escolares, como se fossem depósitos em uma conta bancária, até que tivessem o número exigido de créditos para se formarem”.

por meio de vestibular, composto por questões de múltipla escolha referentes a disciplinas do ensino médio (Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, História e Geografia) e por uma redação<sup>36</sup>, elaborado e aplicado pela própria instituição, sob responsabilidade da Comissão Permanente de Processo Seletivo (COMPESE), conforme o Edital PROAC/UNIT nº 07, de 29 de setembro de 2008. Com o passar do tempo, a instituição diversificou as formas de ingresso em seus cursos de graduação<sup>37</sup>. A primeira estrutura curricular do curso de História, identificada como currículo 2031, estabelecia 142 créditos obrigatórios e 4 créditos optativos, totalizando 2.628 horas, a serem integralizadas em, no mínimo, três anos (UNIT, 2004).

Ressalta-se que a carga horária de 2.628 horas para integralização do curso encontra-se devidamente registrada no Currículo 2031, bem como nos históricos escolares analisados de estudantes ingressantes em 2003/2 e 2004/1. Tal constatação merece destaque, pois contraria o disposto no artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Este artigo que determinava que os cursos de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, na modalidade de licenciatura plena, deveriam possuir carga horária mínima de 2.800 horas.

Até o período 2004/1, o currículo do curso apresentava um total de 2.628 horas, distribuídas em 146 créditos, sem qualquer carga horária destinada ao que, nos históricos e currículos posteriores, passou a ser denominado atividades complementares. Essa lacuna gerou duas situações: na dimensão da estrutura curricular, ao menos nos documentos aos quais tivemos acesso, somente houve modificação nesse aspecto com o Currículo 2071, implementado a partir do 1º semestre de 2008. Nesse, estabeleceu-se que, para integralizar o curso, o estudante deveria obrigatoriamente comprovar o cumprimento de 200 horas de atividades complementares, distribuídas em 11 créditos, totalizando 2.828 horas e 157 créditos.

Cabe destacar que essas horas já estavam previstas como parte dos componentes comuns no inciso IV da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de

---

<sup>36</sup> As disciplinas que compunham as provas dos vestibulares para as primeiras turmas do Curso de História da UNIT constam nos Históricos escolares analisados.

<sup>37</sup> Não foram encontradas informações precisas sobre as datas de implantação de cada modalidade de ingresso na graduação da instituição. Entretanto, conforme o site oficial da UNIT (<https://www.unit.br/inscrevase>), para o ano de 2024 estavam disponíveis as seguintes formas de entrada: vestibular tradicional presencial específico para o curso de Medicina, vestibular tradicional presencial, vestibular on-line, ingresso por meio das notas do Enem, transferência externa e segunda graduação.

2002, que exigia, para cômputo na integralização dos cursos de licenciatura, '200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais'.

Embora, à primeira vista, pareça ter havido atraso na adequação do curso às normativas legais de formação de professores, o Histórico Escolar de uma estudante ingressa em 2005 registra o cumprimento de 12 créditos. Esses créditos correspondem a 216 horas em atividades complementares, resultando em carga horária total de 2.844 horas. Esse registro demonstra que, mesmo antes de 2008 e da implantação do Currículo 2071, a instituição já buscava alinhar o curso às orientações normativas.

A análise dos históricos escolares de estudantes no segundo semestre de 2003 e no primeiro semestre de 2004 revelou ausência de registros referentes ao cumprimento de atividades complementares ou de qualquer nomenclatura similar que indicasse tentativa oficial de atender ao que determinava a Resolução. Ambos os documentos apresentam carga horária total de 2.628 horas. Apesar disso, os próprios estudantes que forneceram os históricos afirmaram, de forma informal, que foram obrigados a cumprir as 200 horas exigidas para a conclusão do curso, embora não tenham percebido a ausência dessa informação nos registros oficiais.

Essas situações evidenciam as estratégias desenvolvidas pela IES e por seu curso no sentido de adequar-se às diretrizes nacionais para a formação de professores, que, desde 2002, já previam a obrigatoriedade de atividades acadêmico-científico-culturais como parte integrante da carga horária total. A inclusão dessas 200 horas no currículo de 2008 demonstra um movimento de alinhamento institucional às exigências legais. Isso reforça a importância de experiências formativas para além da sala de aula, como a participação em eventos, projetos de pesquisa, ações de extensão e outras práticas que ampliam a formação docente. Nesse contexto, compreendemos que tais atividades contribuíram para o cumprimento da carga horária destinada às atividades complementares, fomentaram o debate sobre temas relacionados ao contexto local e às exigências das legislações vigentes e aproximaram os discentes das pesquisas científicas mais atuais à época.

De acordo com o Questionário Socioeconômico do ENADE 2005, 76% dos estudantes indicaram que as atividades extracurriculares foram as mais desenvolvidas pela instituição. Além disso, 37% participaram de projetos de pesquisa conduzidos por docentes da UNIT, 26% estiveram envolvidos em ações de extensão promovidas pela universidade e 60,9% desenvolveram pesquisas de

iniciação científica sob orientação de professores do curso. Quando questionados sobre a entidade responsável pela maioria dos eventos acadêmicos dos quais participaram durante a graduação, 89,1% apontaram a própria instituição de ensino, informação confirmada pelos certificados disponibilizados por estudantes egressos.

Esses dados evidenciam a centralidade da instituição na promoção de atividades acadêmicas e revelam como a vivência estudantil esteve fortemente vinculada às iniciativas institucionais. Mais do que simples complementos, tais atividades funcionaram como mecanismos estratégicos de compensação diante das limitações do currículo formal, marcado por sua estrutura condensada, concebida para integralização do curso em três anos para um público constituído majoritariamente, durante um bom tempo, por estudante-trabalhador.

Com base nos dados constantes nas estruturas curriculares disponibilizadas pela UNIT, registrou-se no Quadro 15 os códigos de cada currículo e os respectivos anos/semestres de implantação, compondo um panorama temporal que ilustra a dinâmica curricular do curso em sua trajetória histórica. A leitura desse quadro permite compreender não apenas a sucessão de reformas, mas também a forma como a instituição buscou responder a diferentes demandas acadêmicas, legais e sociais ao longo do tempo.

A instituição disponibilizou apenas as estruturas curriculares e as ofertas de disciplinas registradas sob o código 067 – História – noite. Sobre o curso de História ofertado no turno vespertino, os responsáveis informaram que o currículo era o mesmo do turno noturno. Essa informação foi confirmada parcialmente, por meio da análise de alguns históricos escolares de egressos da primeira turma, uma vez que não tivemos acesso aos documentos de todas as turmas. A ausência de documentos específicos do turno vespertino, entretanto, limitou uma análise mais abrangente do curso. Permaneceram em aberto questões como a equivalência dos currículos implantados e reformulados entre os turnos e a consideração, ou não, das especificidades do turno vespertino na constituição desses currículos. Tais aspectos podem ser aprofundados em estudos posteriores.

Este momento dedica-se à análise da primeira estrutura curricular identificada no período estudado: o Currículo 2031, implantado no segundo semestre de 2003. Esse currículo inaugura o modelo de organização do curso e constitui o ponto de partida para a compreensão das alterações posteriores, registradas nas demais versões apresentadas no Quadro 15. Essa matriz representa o início da trajetória

formativa do curso. A partir dela, é possível identificar sua relação — ou ausência dela — com as concepções pedagógicas, metodológicas e epistemológicas vigentes no início do século XXI, bem como com as demandas acadêmicas e legais daquele período.

Com base no documento institucional (UNIT, 2003), reproduzimos no Quadro 16 a estrutura curricular destinada aos estudantes que ingressaram até o segundo semestre de 2004, possibilitando a visualização da distribuição das disciplinas, da carga horária e da relação entre componentes teóricos e práticos. Essa configuração inicial serve como referência para identificar, nas reformulações posteriores, os elementos mantidos, ajustados ou substituídos, revelando o caráter dinâmico e adaptativo do curso ao longo de sua história.

**Quadro 16** – Estrutura curricular da primeira turma do curso de História da UNIT – Currículo: 2031

(continua)

Período	Código	Componente Curricular	Tipo	Créditos	Teóricas	Práticas	CH (h)	Pré-requisitos
1º	H100703	Filosofia	N	4	4	0	72	–
1º	H103982	Metodologia da Ciência	N	4	4	0	72	–
1º	H108674	Introdução ao Estudo Histórico	N	4	3	1	72	–
1º	H108682	Fundamentos de Pré-História e Arqueologia	N	4	3	1	72	–
1º	S100070	Introdução às Ciências Sociais	N	4	4	0	72	–
<b>Total 1º período:</b>				<b>20</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>360</b>	<b>–</b>
2º	H100029	Antropologia Cultural	N	4	4	0	72	–
2º	H104628	Est. e Func. do Ensino Fundamental e Médio	N	4	4	0	72	–
2º	H108690	Fundamentos de Arquivologia e Museologia	N	4	2	2	72	–
2º	H108704	História da Antiguidade	N	6	6	0	108	–
2º	H108712	Teorias da História	N	4	3	1	72	–
2º	H108720	História da Civilização Ibérica	N	2	2	0	36	–
<b>Total 2º período:</b>				<b>24</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>432</b>	<b>–</b>
3º	H100770	Psicologia da Educação	N	2	2	0	36	–
3º	H103800	Didática	N	4	3	1	72	–
3º	H108739	Historiografia Brasileira	N	4	3	1	72	–
3º	H108755	História Medieval	N	6	6	0	108	–
3º	H108763	História do Brasil Colonial	N	4	3	1	72	–
3º	H108771	História Moderna I	N	4	4	0	72	–

Fonte: Adaptado do currículo 2031 UNIT (s/d).

**Quadro 16** – Estrutura curricular da primeira turma do curso de História da UNIT –  
Currículo: 2031

(conclusão)

Período	Código	Componente Curricular	Tipo	Créditos	Teóricas	Práticas	CH (h)	Pré-requisitos
<b>Total 3º período:</b>				<b>24</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>432</b>	–
4º	H108780	Prática de Ensino I	N	11	4	7	198	H103800
4º	H108801	Novas Tecnologias e Múltiplos Aplicados ao Ensino de História	N	4	2	2	72	–
4º	H108810	História Moderna II	N	4	4	0	72	–
4º	H108828	História da África	N	4	4	0	72	–
4º	H108836	Métodos e Técnicas de Pesquisas Históricas	N	4	3	1	72	H103982
4º	H109816	História do Brasil Imperial	N	4	3	1	72	–
<b>Total 4º período:</b>				<b>31</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>558</b>	–
5º	H108747	História da Educação	N	2	2	0	36	–
5º	H108844	Prática de Ensino II	N	12	4	8	216	H108780
5º	H108852	História Econômica e Política Regional	N	4	3	1	72	–
5º	H108860	História Contemporânea I	N	4	3	1	72	–
5º	H108879	História da América	N	4	4	0	72	–
5º	H108895	História da Arte	N	2	2	0	36	–
<b>Total 5º período:</b>				<b>28</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>504</b>	–
6º	H108798	História do Brasil República	N	4	3	1	72	–
6º	H108909	Trabalho de Conclusão de Curso	N	3	1	2	54	H108836
6º	H108917	Geo-História	N	2	2	0	36	–
6º	H108933	História Contemporânea II	N	4	4	0	72	–
6º	H108968	História do Pensamento e da Cultura Sergipana	N	2	1	1	36	–
6º	OPT0001	Optativa 1	N	4	–	–	72	–
<b>Total 6º período:</b>				<b>19</b>	<b>11</b>	<b>04</b>	<b>342</b>	–

Fonte: Adaptado do currículo 2031 UNIT (s/d)

Bentivoglio (2017), ao tecer considerações sobre os currículos de História no Brasil, aponta a existência de um padrão recorrente que estabelece uma ordem temporal rígida. De acordo com o autor, a imensa maioria dos currículos dos cursos de História no Brasil “[...] adota uma dada ordem temporal partindo do (suposto) “começo” com Antiga nos primeiros períodos para alcançar nos últimos semestres do curso o século XX com História Contemporânea [...]” (Bentivoglio, 2017).

Partindo dessa premissa, a análise do Currículo 2130 revela uma organização sequencial e linear dos componentes curriculares na estrutura inicial do curso. Essa lógica pode ser observada na distribuição das disciplinas: História da Antiguidade (2º período – 6 créditos), História da Civilização Ibérica (2º período – 2 créditos), História

Medieval (3º período – 6 créditos), História Moderna I (3º período – 3 créditos), História Moderna II (4º período – 4 créditos), História Contemporânea I (5º período – 4 créditos) e História Contemporânea II (6º período – 4 créditos). Juntas, essas disciplinas somam 29 créditos, o equivalente a aproximadamente 20% dos 146 créditos exigidos para a integralização do curso, abrangendo do segundo ao sexto período da formação acadêmica.

Esse perfil é reconhecido institucionalmente. De acordo com o PPC de 2004 do curso, ao discorrer sobre as possibilidades do mercado de trabalho para o egresso, o documento aponta que, além da preocupação com a História local, o curso se estrutura dentro de um “domínio do universo convencional do estudo da História, composto pela divisão em Antiguidade, Medievo, Modernidade e Contemporâneo” (UNIT, 2004).

Nesse sentido, embora a organização seja sequencial e linear, ela também remete a um alinhamento ao modelo quadripartite francês. Nesse modelo, o conhecimento histórico é dividido em quatro etapas cronológicas: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea.

Ao discutir as “armadilhas do quadripartismo histórico” francês, Chesneaux (1995) afirma que o modelo expressa uma concepção eurocêntrica de narrativa histórica que, longe de ser neutra, cumpre função ideológica e política ao adotar marcos divisórios baseados em eventos da história da Europa Ocidental. Nessa perspectiva, o homem europeu é colocado como protagonista do progresso humano, e a civilização é interpretada como uma sequência de estágios que culminam na consolidação de uma sociedade sob a ótica cristã e capitalista. Embora se apresente como História geral, na prática privilegia recortes específicos e, ao definir períodos e marcos temporais a partir de acontecimentos europeus, tende a marginalizar ou ignorar as trajetórias de outras civilizações e sociedades. Essa abordagem, sob uma ótica crítica, limita a compreensão da diversidade de experiências históricas que coexistem e interagem em diferentes contextos globais.

Esse modelo, amplamente difundido nos cursos de formação de professores de História no Brasil, segundo Bittencourt (2009), não é recente nem exclusivo do século XXI. De acordo com a autora,

Entre nós, seguidores de muitos pressupostos franceses, os primeiros cursos universitários de História constituíram-se pelos mesmos princípios. Essa divisão é a que prevalece nos cursos de História tanto do Bacharelado quanto de licenciatura e que se tem

mantido desde a reformulação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases de 1962, quando foi estabelecido o currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação [...] (Bittencourt, 2009, p. 48).

Nesse ínterim, ao analisarmos um curso de formação de professores, cuja finalidade principal é habilitar futuros profissionais para atuar na educação básica, torna-se fundamental compreender a existência de uma relação intrínseca entre as disciplinas acadêmicas e as disciplinas escolares. Como afirma Bittencourt (2009, p. 49), “há um intercâmbio de legitimações entre as duas entidades específicas [nesse sentido] modificar o currículo do ensino fundamental e médio [...] implica mudanças no currículo de nível superior”.

Na estrutura Curricular 2031, os componentes dedicados à História do Brasil seguem uma sequência político-administrativa distribuída em três etapas — Colônia, Império e República —, com História do Brasil Colonial no 3º período, História do Brasil Imperial no 4º e História do Brasil República no 6º. Esses componentes somam 12 créditos, o que corresponde a apenas 8,2% do total de créditos do curso. De acordo com Bentivoglio (2017), essa divisão tradicional da História do Brasil reproduz “velhas mitologias políticas e mesmo sentidos enviesados sobre o político”. Nesse sentido,

Observar os currículos de História em uso atualmente, não deixa dúvidas de que há um apagamento do Brasil como um sujeito e uma referência importante, que cede seu lugar ora a uma concepção tradicional e mais geral de História, de modo que tudo é História e o Brasil é apenas mais uma parte dela, ora à Europa como centro em torno do qual deve orbitar toda a História (Bentivoglio, 2017).

Mesmo com essa configuração, observa-se, na estrutura Curricular 2031 do curso, a ausência de pré-requisitos para cursar a maioria das disciplinas, o que sugere uma tentativa de flexibilizar a rigidez sequencial e linear do currículo. As únicas disciplinas que exigem pré-requisitos são: Prática de Ensino I (4º período), condicionado à conclusão de Didática (3º período); Métodos e Técnicas de Pesquisa Histórica (4º período), que requer Metodologia da Ciência (1º período); Prática de Ensino II, dependente da aprovação em Prática de Ensino I; e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que só pode ser iniciado após Métodos e Técnicas de Pesquisa Histórica.

No 3º período do Currículo 2031, o curso oferta a disciplina História do Brasil Colonial simultaneamente ao componente História Moderna I. Conforme a versão

preliminar do PPC de maio de 2004, a ementa de História Moderna I abrange: “Constituição e consolidação do Antigo Regime; análise das origens e implicações do Renascimento cultural, da Reforma e Contrarreforma Religiosa; a Revolução Comercial e a Expansão Marítima [...]” (UNIT, 2004).

Essa oferta reforça a perspectiva eurocêntrica presente na estrutura curricular, ao posicionar o país como extensão da história europeia e definir a chegada dos portugueses como marco inicial. Como observa Bittencourt (2018, p. 138), durante o processo de consolidação da História enquanto disciplina escolar no Brasil, foram incorporadas “passivamente as concepções históricas concebidas pelos europeus e essas se tornaram determinantes de um etnocentrismo que justificava a superioridade da Europa sobre os demais povos e nações [...]”.

No Currículo 2130, apenas dois componentes são voltados especificamente aos estudos sobre Sergipe. No 5º período, é ofertada a disciplina História Econômica e Política Regional, com 4 créditos, e, no 6º período, História do Pensamento e da Cultura Sergipana, com 2 créditos. Juntas, totalizam 6 créditos, o que corresponde a 4,11% do total do curso.

O espaço reduzido destinado à História de Sergipe no currículo analisado contrasta com o que estabelecem os PPCs do curso que, além de formar professores, preveem o estímulo à pesquisa sobre temas locais. A adoção de uma estrutura curricular planejada para integralização em apenas três anos impôs restrições significativas, resultando em limitações e desafios para sua organização.

Para contornar essas limitações e fortalecer as discussões teóricas e práticas sobre o contexto sergipano, o curso implementou estratégias pedagógicas que incluíram eventos organizados pela coordenação e projetos desenvolvidos por docentes. Entre esses projetos, destaca-se o Cajumã, idealizado em 2006 pela professora Maria Nely dos Santos Ribeiro, durante a disciplina História do Pensamento e da Cultura Sergipana.

A professora publicou, em uma de suas redes sociais, um depoimento sobre a criação e o desenvolvimento do Projeto Cajumã. A seguir, apresenta-se o conteúdo integral da publicação, conforme registro datado de 13 de abril de 2025.

Quando lecionava no curso de História da Universidade Tiradentes, exatamente em 2006, recebi uma disciplina de dois créditos e título bem extenso: História da Cultura e Pensamento Sergipano. Nem mesmo meus anos de experiência e razoável conhecimento tranquilizaram meu espírito inquieto, abarrotado de cobranças. Fazer bem e sempre melhor meu lema de magistério. Quanto mais tempo

estive em sala de aula me convenci que avaliação deveria ter muitas alternativas e o conteúdo transmitido de uma maneira objetiva e dinâmica, estimulante no presente e proveitoso no futuro.

Fundamentada nesse objetivo, criei o PROJETO CAJUMÃ. Apresentei o planejamento ao professor Antônio Bittencourt ressaltando que a nota seria uma circunstância para atender as exigências do sistema bem assim as aulas seriam viagens de estudos a municípios previamente selecionados. Cite-se Laranjeiras, Maroim, Divina Pastora, Santana do São Francisco, Estância Lagarto, Tobias Barreto, Itabaianinha. Programação preparada com apoio e respaldo de uma Escola de Ensino Fundamental da cidade a ser visitada. O sábado por ser dia de feira e nossos alunos precisavam saber e conhecer produtos e produtores da região. Aulas ao vivo -sob minha coordenação- no pátio da escola receptiva, ministradas pelos discentes da UNIT para os alunos visitados. Destaque total para os aspectos culturais.

As aulas ministradas na própria UNIT, envolviam atividades: roda de conversa: os alunos liam as crônicas sobre fatos do município visitado. Proseando com escritores e jornalistas, músicos e artistas plásticos: alunos pesquisavam o saber e fazer dos intelectuais. Ou seja municiavam-se das informações necessárias porque aqueles eram palestrantes em sessão aberta ao público no auditório da Unit da rua de Lagarto.

O PROJETO CAJUMÃ foi sucesso. Uma prática didática exitosa. Ministramos aulas /conversas em toda extensão da avenida Barão de Maroim, todo o centro Histórico de Aracaju, nos três Mercados Municipais, na Biblioteca Pública Epifanio Dória.

Com realização as aulas/ viagens uma delas proporcionou a elaboração de um documentário "Da mandioca a tapioca". Estivemos em casas de farinhas antigas porque não nos interessavam as movidas a motor. Concluimos a filmagem na "Orla da Atalaia" com o alunato degustando, ao vivo e cores, beijos de TAPIOCA.

O PROJETO CAJUMÃ serviu na minha vida de magistério de recado: a natureza do conteúdo exige saída compulsória da sala de aula. Os alunos merecem conhecer como foi no passado a cidade que vive no presente.<sup>38</sup>

A partir desse depoimento, confrontado com as informações dos documentos institucionais, infere-se que o Projeto Cajumã configurou-se como uma ação de extensão vinculada ao ensino, promovendo a aproximação entre universidade e comunidade. Realizado aos sábados — escolha que, segundo o depoimento da professora, visava possibilitar aos estudantes o acesso às feiras livres, mas que também pode ser interpretada em função do perfil do estudante-trabalhador, para quem o sábado representa uma oportunidade de participação —, o projeto envolveu visitas a cidades do interior e a espaços históricos de Sergipe, sempre em parceria com escolas da educação básica. Nessas ocasiões, os ambientes escolares foram utilizados para palestras e debates sobre a História de Sergipe, conduzidos por

<sup>38</sup> O texto foi mantido integralmente como no original. (Ribeiro, 2025).

especialistas convidados e por estudantes do curso, sob a mediação da professora Maria Nely (Imagem 5).

**Imagem 5** – Foto da Professora Maria Nely e alunos atuando no Projeto Cajumã



Fonte: Acervo pessoal da Prof<sup>a</sup>. Maria Nely dos Santos Ribeiro.

Essa iniciativa proporcionou de forma significativa as discussões sobre a História de Sergipe, compensando a escassez de disciplinas voltadas para o tema. O projeto explorou diferentes espaços — escolas, auditórios, mercados, bibliotecas e áreas públicas — em horários acessíveis ao estudante-trabalhador. No aspecto pedagógico, os alunos assumiram papéis ativos, organizando e mediando mesas de debate, além de elaborar relatórios, tornando-se protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência evidencia o protagonismo do corpo docente e a preocupação do curso em promover, de um lado, a formação voltada para os espaços de atuação dos futuros profissionais — as escolas de educação básica. De outro, o estímulo à produção de conhecimento sobre a História local e à discussão teórica desenvolvida por diversos intelectuais sergipanos.

A situação indica uma tentativa de equilíbrio por parte dos sujeitos que compunham o curso, no caso específico, uma docente, na formação de professores, em contraposição às críticas apresentadas por Ferreira (2020, p. 9), ao afirmar que:

Tendo como objetivo maior formar professores para o nível secundário, as licenciaturas não proporcionavam uma preparação pedagógica capaz de habilitar os licenciados nas reais condições da

escola básica. Por outro, os cursos de bacharelado também não oferecem as ferramentas adequadas para o ofício do pesquisador.

No final do século XX, entre as diversas pautas presentes nas pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores de História no Brasil, destacou-se a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em História (Zamboni; Fonseca, 2009).

Nesse sentido, ao se analisar a estrutura curricular do Currículo 2031, observou-se, conforme a compilação apresentada no Quadro 17 e a comparação dos dados expostos no Gráfico 14, o predomínio dos estudos teóricos em relação aos práticos. Tal configuração contraria o disposto nos §§ 1º, 2º e 3º do art. 12 da Resolução CNE/CP nº 01/2002<sup>39</sup>, que estabelece:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática.

Ao analisarmos a organização curricular do Currículo 2031, observamos que, no 1º período, dos 20 créditos ofertados — correspondentes a uma carga horária de 360 horas —, 18 são teóricos (90%), equivalentes a 324 horas, e apenas 2 são práticos (10%), equivalentes a 36 horas. Nos 2º e 3º períodos, a proporção mantém-se semelhante: 24 créditos totais, correspondentes a 432 horas, sendo 21 teóricos (87,5%), equivalentes a 378 horas, e 3 práticos (12,5%), equivalentes a 54 horas em cada período.

A partir do 4º período, verifica-se um aumento da carga prática, com 31 créditos (558 horas), distribuídos entre 20 teóricos (64,5%), equivalentes a 360 horas, e 11 práticos (35,5%), equivalentes a 198 horas. Nesse momento, insere-se o componente Prática de Ensino I, responsável por 11 créditos (198 horas), distribuídos entre 4 créditos teóricos (72 horas) e 7 práticos (126 horas). No 5º período, a relação permanece relativamente equilibrada, com 28 créditos (504 horas), sendo 18 teóricos (64,3%), equivalentes a 324 horas, e 10 práticos (35,7%),

---

<sup>39</sup> A Resolução referenciou todas as estruturas curriculares do curso de História da UNIT, pois o último currículo encontrado foi estabelecido em 2014.1, um ano antes da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que revogou a anterior, de 2002.

equivalentes a 180 horas, incluindo o componente Prática de Ensino II, que contempla 4 créditos teóricos (72 horas) e 8 práticos (144 horas).

Já no 6º período, observa-se uma leve redução da carga prática, totalizando 19 créditos (342 horas), dos quais 15 são teóricos (78,9%), equivalentes a 270 horas, e 4 práticos (21,1%), equivalentes a 72 horas.

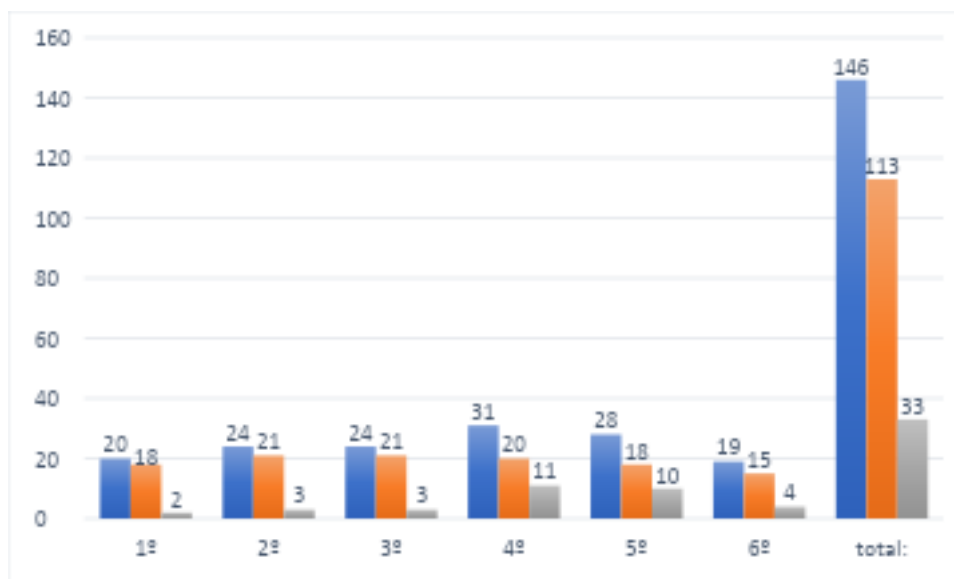
**Quadro 17** – Distribuição dos créditos teóricos e práticos no currículo 2031

PERÍODO	CRÉDITOS	TEÓRICOS	Teóricos Em HORAS	PRÁTICOS	Práticos Em HORAS
1º	20	18	324h	2	36h
2º	24	21	378h	3	54h
3º	24	21	378h	3	54h
4º	31	20	360h	11	198h
5º	28	18	324h	10	180h
6º	19	15	270h	04	72h
<b>TOTAL:</b>	<b>146</b>	<b>113</b>	<b>2.034h</b>	<b>33</b>	<b>594h</b>

Fonte: Estrutura curricular 2031 do curso de História da UNIT (2003)

No total, ao longo dos seis períodos, o curso apresenta 146 créditos, sendo 113 teóricos, o que corresponde a 77,4% dos créditos, e 33 práticos, correspondendo a 22,6%, evidenciando a predominância de conteúdos teóricos na formação, especialmente nos períodos iniciais.

**Gráfico 14** – Comparação entre créditos teóricos e práticos por período no currículo 2031



**Fonte:** Estrutura curricular, currículo 2031- UNIT (2003).

No Currículo 2031, as disciplinas de estágio supervisionado — Prática de Ensino I e Prática de Ensino II — são ofertadas no quarto e no quinto períodos. Até esse momento do curso, prevalecem componentes de caráter teórico, sendo que apenas Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (2º período, 4 créditos teóricos) e Didática (3º período, 4 créditos, dos quais 1 prático) apresentam relação direta com a prática docente. Dentre elas, somente Didática constitui pré-requisito formal para matrícula em Prática de Ensino I.

Após a conclusão dessas disciplinas, observa-se que, no 6º período, não há continuidade ou integração com outros componentes voltados à formação prática do professor. Essa configuração curricular evidencia o isolamento das disciplinas de estágio e sua desarticulação em relação ao conjunto da matriz, o que representa uma contradição frente ao dispositivo legal que orienta a integração entre teoria e prática na formação docente.

A partir desses dados, sob a ótica do documento institucional, podemos pensar que a configuração inicial do curso, alinha-se ao que Saviani (2024) denomina “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”, no qual a formação de professores se concentra na cultura geral e no domínio específico da área de atuação. Nessa perspectiva, privilegiam-se disciplinas voltadas à construção de conhecimentos conceituais e historiográficos, enquanto a aplicação prática ocupa

posição secundária. Trata-se de uma estrutura que reforça a lógica de formação centrada prioritariamente no domínio do conteúdo disciplinar, ou seja, direcionada para uma formação bacharelada.

O que nos leva a visualizar na estrutura curricular do curso de História da UNIT, conforme o currículo 2130, resquícios de operacionalização da racionalidade técnica, pois ao privilegiar a formação teórica, reforça uma lógica que, a preparação do profissional destinado à atuação na educação básica necessita apenas do domínio do conteúdo disciplinar, alinhando-se nesse sentido à concepção de professor como mero transmissor de conhecimento. Evidenciando um perfil de formação predominante nos anos finais do século XX, que, de acordo com Silva e Guimarães (2022, p. 33), “nos cursos de licenciatura em história, o predomínio curricular é dos conhecimentos históricos e teórico-metodológicos [...]”.

Ao analisarmos o Currículo 2130, percebemos um alinhamento desta estrutura entre pelo menos dois modelos de formação de professores operantes na racionalidade técnica:

O modelo de transmissão, no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que os aspectos práticos do ensino podem ser apreendidos em serviço (Pereira, 2002, p. 22-23).

Na contramão do que apresentou o Currículo 2130, onde revelou-se a operação da racionalidade técnica, o estudo dos eventos promovidos pela coordenação do curso de História entre 2003 e 2006 descortinou indícios de estratégias institucionais voltadas ao alinhamento com outras racionalidades. Esses eventos ampliam os espaços de debate e reflexão. Eles problematizam os limites do currículo formal, inserem discussões contra-hegemônicas, reconhecem estudantes e professores como protagonistas da produção do conhecimento e valorizam a pesquisa e a autonomia intelectual. Isso demonstra a tentativa de operar uma racionalidade distinta. Nesse caso, é possível identificar tanto a racionalidade prática, na qual reconhece todos os sujeitos como produtores de conhecimento, quanto a racionalidade crítica, direcionada à problematização das estruturas estabelecidas e à construção de uma formação acadêmica comprometida com a transformação social.

A análise dos certificados fornecidos por egressos do curso indica que, em setembro de 2003, mês seguinte ao início da primeira turma, os estudantes já eram incentivados a participar de atividades acadêmicas promovidas pela instituição. Essa participação é comprovada pela presença de alunos na V – Semana de Pesquisa - (SEMPESq), conforme registrado na Figura 3.

**Figura 3** – Certificado de participação em minicurso na V SEMPESq, realizado pela UNIT de 22 a 26 de setembro de 2003



**Fonte:** Acervo pessoal do prof. Magno de Jesus Pereira

Até 2006, ano em que se formaram as primeiras turmas, além dos eventos previstos no calendário institucional da UNIT, foram promovidas ações específicas direcionadas aos graduandos em História, organizadas pela coordenação do curso e sistematizadas no Quadro 18. Tais iniciativas evidenciam o compromisso da coordenação com a formação acadêmica, ao buscar inserir os estudantes em espaços de reflexão crítica e de produção de conhecimento histórico.

A análise dos eventos demonstra que eles foram estruturados com a participação de estudiosos reconhecidos por sua atuação acadêmica e titulação, majoritariamente mestres e doutores vinculados a diferentes instituições de ensino superior reconhecidas do Brasil e de Sergipe. Isso reforça a preocupação da coordenação do curso de História em promover um evento de impacto e com

qualidade. Ressalta-se, ainda, a presença de professores do próprio quadro da UNIT, o que reforça a articulação entre a comunidade acadêmica local e o diálogo com pesquisadores de outras instituições. Dessa forma, as ações promovidas contribuíram não apenas para o fortalecimento da formação teórico-metodológica dos discentes, mas também para sua inserção em debates mais amplos da historiografia nacional, conforme apresentado no Quadro 18.

**Quadro 18 - Eventos promovidos pela coordenação do curso de História da UNIT (2004-2006)**

(continua)

Data/Ano	Evento	Temática	Conteúdo Programático	Prof. Orientador <sup>40</sup>
23/08/2004 a 02/09/2004	Curso de Extensão	Leitura em documentos escritos e iconográfico.	<i>Documento escrito:</i> O que é documento; Diplomática; Paleografia; A Escrita; Normas de transcrição;  <i>Documento Iconográfico:</i> Fotografias; Documentos/Representação; História e Fotografia: A interpretação da fonte iconográfica	Prof <sup>a</sup> . MSc. Veronica Maria Meneses Nunes.
12/09/2005 a 17/09/2005	Seminário, com mesas-redondas, conferência e minicursos.	História e cultura africana.	O Lugar da História da África na Identidade Brasileira;  "Negros, brancos e índios": ideologia e poder nos manuais didáticos de História;  A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira da Lei 10.639;  O lugar da capoeira na formação da identidade nacional: história e interpretações;  Religiões Afro no Brasil;	Prof <sup>o</sup> Dr. Valdemir Donizzeti Zamparoni – UFBA; Prof <sup>a</sup> Msc Suely Gleyde Amâncio da Silva – UNIT.  Prof <sup>o</sup> Msc Josivaldo Pires – UEFS/FTC; Prof <sup>o</sup> Msc Itamar Freitas de Oliveira – UNIT.  Prof <sup>a</sup> Daci Xavier – Sec. Educação e Cultura de Salvador; Prof <sup>o</sup> Msc Robson Anselmo.  Prof <sup>o</sup> Msc Luis Augusto P. Leal – ESMAC – Belém/PA; Prof <sup>a</sup> Msc Joceneide Cunha dos Santos – UNIT.  Prof <sup>a</sup> Msc Beatriz Dantas – UFS; Prof <sup>a</sup> Dra. Ana Cristina de Souza Mandarinó – UNIT.

**Fonte:** Certificados de Extensão cedidos por egressos do curso de História da UNIT.

<sup>40</sup> As titulações dos orientadores apresentadas neste quadro correspondem àquelas vigentes na época em que os eventos foram realizados, bem como às instituições que representavam naquele período.

**Quadro 18 - Eventos promovidos pela coordenação do curso de História da UNIT  
(2004-2006)**

(continuação)

Data/Ano	Evento	Temática	Conteúdo Programático	Prof. Orientador <sup>41</sup>
21/11/2005 a 25/11/2005	Seminário Nacional, com conferências, apresentações culturais, sessões de comunicação, mesas-redondas e minicursos  (II Encontro de História e Cultura da UNIT)	Manoel Bomfim e América Latina: a Dialética entre o passado e o presente	Manoel Bomfim e a obra “A América Latina: A Dialética entre passado/presente”	Profº Dr. José Maria de Oliveira Silva – UFS; Coordenação: Profº Msc Antônio Bittencourt Júnior – UNIT.
			Esperança e frustração: A República Brasileira Soberana e Democrática em Manoel Bomfim	Profº Dr. José Carlos Reis – UFMG; Coordenação: Profº Msc Denio Santos Azevedo – UNIT.
			O Pensamento Geográfico em Manoel Bomfim	Profª. Dra. Terezinha Alves de Oliva – UFS; Coordenação: Profº Msc Itamar Freitas de Oliveira – UNIT.
			Nacionalismo e Anti-racismo em Manoel Bomfim;	Profº Msc Ricardo Sequeira Bachelli – FFLCH/USP; Debatedor: Profº Msc José Vieira da Cruz; Coordenação: Profª Msc Joceneide C. dos Santos – UNIT.
			O Pensamento Nacional na Obra de Manoel Bomfim	Profª Maria Thetis Nunes – IHGC; Profª Msc Maria Nele dos Santos – UNIT; Coordenação: Prof. Msc Pedro Aberlardo de Santana – UNIT/ANPUH.
			A Revista Tico-tico e os leitores de Manoel Bomfim	Escritor: Murilo Melins; Coordenação: Profº Msc Jorge Antônio Quintino de Souza – UNIT.
			Manoel Bomfim: um intérprete dissonante dos males da América.	Profº Dr. Ronaldo Conde Aguiar – UNB; Profª Msc Suely Gleyde Amâncio da Silva – UNIT.
			História da Arqueologia no Brasil;  História da Arqueologia em Sergipe;	Prof. Dr. Marcos Antonio Gomes de Mattos Albuquerque – UFPE. Profª Ana Cristina Nascimento – Arqueóloga. Coordenação: Profº Msc Antônio Bittencourt Júnior.

**Fonte:** Certificados de Extensão cedidos por egressos do curso de História da UNIT

<sup>41</sup> As titulações dos orientadores apresentadas neste quadro correspondem àquelas vigentes na época em que os eventos foram realizados, bem como às instituições que representavam naquele período.

**Quadro 18 - Eventos promovidos pela coordenação do curso de História da UNIT  
(2004-2006)**

(conclusão)

Data/Ano	Evento	Temática	Conteúdo Programático	Prof. Orientador <sup>42</sup>
21/11/2006 a 24/11/2006	III Encontro de História e Cultura da UNIT	Arqueologia: História, Cultura e Memória	Métodos e Técnicas da Pesquisa Arqueológica.	Prof. Dr. Gilson Rambelli – Unicamp
			Gestão Ambiental Reserva Caju: Sítio Arqueológico Escola – Unit/Embrapa.	Prof. Dr. João, Boco Vasconcellos Gomes – EMBRAPA Tabuleiros Costeiros/SE; Prof. Msc Daniel de Castro Bezerra – UNIT; Coordenação: Prof <sup>a</sup> Suely Gleyde Amâncio Martinelli.
			Arqueologia Histórica e Aldeamentos Indígenas. Escurial:A maternidade de um Engenho Sergipano. A Casa da Rua do Sol: Prospecção Arqueológica no Sobrado de São Cristóvão/SE.	Prof. Msc Pedro Aberlardo de Santana – UNIT. Prof. Msc Renaldo Ribeiro Rocha – UNIT. Prof <sup>o</sup> Jonilton Ferreira Santos – IPHAN; Coordenação: Prof. Msc. José Vieira da Cruz - UNIT
			Os soberanos da costa: Culturas do Litoral Brasileiro.  Culturas Pré-históricas do Litoral Sergipano.	Prof <sup>a</sup> . Dra. Maria Dulce Gaspar – UFRJ – Museu Nacional do Rio de Janeiro;  Prof <sup>a</sup> Msc Suely Gleyde Amâncio Martinelli – UNIT; Coordenação: Prof. Msc Daniel de Castro Bezerra - UNIT

**Fonte:** Certificados de Extensão cedidos por egressos do curso de História da UNIT

O curso de extensão intitulado “Leitura em documentos escritos e iconográficos”, realizado em agosto de 2004, conforme apresentado no Quadro 18, evidenciou a preocupação da coordenação do curso com uma formação voltada para o trabalho com fontes primárias. Esse tipo de conhecimento é essencial à prática historiográfica e representa um passo fundamental na introdução dos estudantes às técnicas de análise documental.

A fundação da Escola dos Annales, em 1929, e seus desdobramentos e fases, representou transformações significativas na concepção da História, ao introduzir novos problemas, abordagens e objetos de pesquisa. Esse movimento promoveu, segundo Le Goff (2013, p. 109), “uma renovação e uma ampliação considerável do território do historiador, uma revolução documental”. Nesse

<sup>42</sup> As titulações dos orientadores apresentadas neste quadro correspondem àquelas vigentes na época em que os eventos foram realizados, bem como às instituições que representavam naquele período.

contexto, ao refletir sobre a historiografia sergipana, Freitas (2000) reconhece que, embora existam experiências exitosas, como o projeto de pesquisa desenvolvido pelo Departamento de História da UFS, em 1972, intitulado Levantamento de Fontes para a História de Sergipe, o processo de construção historiográfica demanda constante revisão, ampliação e aprofundamento crítico. De acordo com o estudioso,

O historiador constrói suas fontes assim como o faz em relação aos seus problemas, hipóteses e objetos. Para cada forma de conhecer há todo um inventário a ser elaborado e esses repertórios estão sempre em construção. Mas é preciso alertar ao noviciado, que apesar da ampliação do sentido de "fonte histórica", os grandes bancos de dados sobre a experiência sergipana continuam sendo as tradicionais instituições arquivísticas organizadas a partir dos anos 1970 (os livros publicados recentemente são o principal indicador). Por isso, sinto-me à vontade para afirmar que o sucesso da pesquisa histórica em Sergipe depende ainda de arquivos acessíveis e de instrumentos de consulta eficientes. É ainda o trabalho heurístico do século XIX que deve ser efetuado em nosso Estado. Mas com a dispersão teórico-metodológica e o quase desaparecimento dos profissionais da arquivística essa tarefa está muito distante.<sup>43</sup>

Nessa perspectiva, ao promover essa atividade, o curso demonstrou a intencionalidade de fortalecer a pesquisa acadêmica, especialmente em temas relacionados ao contexto histórico de Sergipe. Esse alinhamento com a pesquisa estava ligado às demandas da pós-graduação *stricto sensu* da instituição. Com a criação do PPED/UNIT — Mestrado em 2010 e Doutorado em 2014 —, a pesquisa no curso de História foi potencializada. A forte ligação entre os docentes de História e o corpo permanente do PPED, somada à participação de muitos alunos em projetos de Iniciação Científica via Programa, promoveu o fortalecimento de áreas de interseção, com destaque para a disciplina de História da Educação, campo de intensa investigação no PPG. Essa relação foi importante inclusive na realização do V **CBHE** realizado na UNIT, entre os dias 09 a 12 de novembro de 2008, abordando como tema principal “O Ensino e a Pesquisa em História da Educação”.

Essa iniciativa está alinhada aos objetivos específicos do PPC, conforme registrado no documento (UNIT, 2004, p. 16-17), que estabelece como metas: “[...] dotar os seus alunos da capacidade de domínio das técnicas de pesquisa e ensino que permitam a descoberta e a difusão do conhecimento. [...] contribuir para ampliação da pesquisa histórica local”.

---

<sup>43</sup> FREITAS, Itamar. O historiador e suas fontes. *Informe Sergipe*, Aracaju, p. 2-2, 01 out. 2000. Disponível em: <https://itamarfo.blogspot.com/2000/10/o-historiador-e-suas-fontes.html>. Acesso em 27/09/2025.

A análise do Currículo de 2031, bem como das ementas das disciplinas Introdução ao Estudo Histórico (1º período), Teorias da História (2º período) e Métodos e Técnicas de Pesquisas Históricas (4º período), evidencia que tais componentes curriculares desempenharam a função de fornecer o embasamento teórico-metodológico necessário à consolidação da História enquanto campo de investigação científica. Essas disciplinas, de acordo com o PPC (UNIT, 2004) contemplavam a diversidade de objetos, fontes e métodos de análise histórica, além de problematizar a constituição histórica desses elementos. Nesse contexto, de acordo com o documento, as ementas indicam que as disciplinas se propunham a discussão de conceitos e noções fundamentais ao conhecimento teórico-histórico, tais como tempo, fato, fontes, objetividade e subjetividade, mito, memória e as ideias das principais correntes historiográficas do século XX.

Destaca-se, entretanto, que é na disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisas Históricas que se torna mais evidente a ênfase na prática investigativa, com foco no “Reconhecimento das fontes de pesquisa, análise de fontes primárias e secundárias, leituras e interpretação de documentos. Fases e procedimento da pesquisa histórica” (UNIT, 2004). Essa centralidade permite compreender que a proposição do curso “Leitura em Documentos Escritos e Iconográficos”, ofertado no 2º semestre de 2004, não se limitou a uma ação pontual, mas integrou uma estratégia pedagógica voltada ao fortalecimento da formação prática dos estudantes no manuseio de fontes primárias.

Tal iniciativa revela uma intencionalidade formativa: preparar os discentes para o aprofundamento metodológico previsto em Métodos e Técnicas de Pesquisas Históricas, ministrada no 4º período, no 1º semestre de 2005. Ademais, a estrutura curricular do Currículo 2031 evidencia a função estratégica dessa disciplina ao estabelecê-la como pré-requisito para a matrícula em TCC. Nesse sentido, Métodos e Técnicas de Pesquisas Históricas configura-se como etapa fundamental no processo de formação, articulando a dimensão teórico-metodológica à prática investigativa e assegurando a preparação necessária para a realização da pesquisa final.

Além de atender à exigência de carga horária de extensão para o cumprimento dos créditos das atividades complementares, os eventos, de uma maneira geral, desempenharam papel fundamental na formação acadêmica ao promover o incentivo à pesquisa e ao protagonismo discente. Nos seminários, os

estudantes puderam assumir funções de monitoria, auxiliando na organização das atividades, o que lhes proporcionava experiência prática de gestão acadêmica. Paralelamente, conforme observado nos certificados dos seminários de egressos, aqueles que possuíam trabalhos em andamento ou concluídos tiveram a oportunidade de apresentá-los em sessões de comunicação, espaços destinados à socialização de pesquisas entre graduandos e demais participantes inscritos.

A vivência nesses eventos constituiu-se como parte essencial da formação de professores, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de competências relacionadas à organização, mediação e comunicação em ambientes acadêmicos. Ao mesmo tempo, contribuiu para a formação voltada à pesquisa, ao estimular a produção intelectual, a troca de experiências e a inserção dos discentes em práticas investigativas. Dessa forma, tais iniciativas articularam a dimensão pedagógica e a dimensão científica da formação, reforçando a preparação dos futuros historiadores tanto para a docência quanto para a atuação em pesquisa.

Esses eventos cumpriram papel estratégico na tentativa de suprir lacunas da estrutura curricular condensada em seis semestres, funcionando como espaços de complementação formativa e de alinhamento às demandas sociais e legais.

Um exemplo significativo foi o seminário História e Cultura Africana, realizado em 2005, que trouxe para o centro do debate acadêmico a História e a Cultura da África e Afro-brasileira. Essa iniciativa revelou-se fundamental, uma vez que, no Currículo 2031, a temática aparece de forma sistemática e como protagonista apenas no 4º período, por meio da disciplina História da África, com 4 créditos, o que representa apenas 2,74% dos créditos totais do curso.

Ao problematizar a invisibilidade das questões que envolvem grupos historicamente marginalizados nos currículos de cursos destinados à formação de professores no Brasil, Gomes (2011, p. 43) afirma que:

O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam lugar secundário nesse processo.

A realização do seminário pode ser compreendida como uma tentativa de ampliar o espaço de reflexão sobre a História e Cultura Afro-brasileira e de alinhar o

curso às exigências da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino dessa temática na educação básica. Entretanto, ao apoiar-se em eventos de caráter temporário, a instituição correu o risco de relegar o tema a um lugar secundário na formação de professores de História, já que a continuidade e a profundidade do debate dependiam da realização de novas edições.

Nessa perspectiva, destaca-se o §1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e estabelece que:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (Brasil, 2004)

Tal dinâmica sugere que o Currículo 2031 foi estruturado segundo uma lógica de formação disciplinar, rígida e pouco aberta à incorporação de questões étnico-raciais e sociais, confirmando a crítica de Gomes (2011, p. 42), ao apontar que nos currículos implementados pelas IES no Brasil persiste uma “[...] estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossas vidas cotidianas”.

Ainda em 2005, destacou-se também a realização de debates em torno de intelectuais sergipanos, como Manoel Bomfim. Essa iniciativa assume relevância diante do fato de que, no Currículo 2031, apenas duas disciplinas são especificamente voltadas aos estudos regionais: História Econômica e Política Regional (5º período, 4 créditos) e História do Pensamento e da Cultura Sergipana (6º período, 2 créditos). Em tese, isso significa que o graduando em História só teria contato sistemático com temáticas regionais no último ano da graduação, quase em paralelo à elaboração do TCC. Nesse contexto, os eventos desempenharam papel fundamental ao antecipar e ampliar discussões sobre a produção intelectual sergipana, reforçando a valorização da historiografia local como campo legítimo de investigação e contribuindo para a construção de uma identidade acadêmica mais enraizada na realidade sociocultural de Sergipe.

Outro marco importante foi o III Encontro de História e Cultura da UNIT, intitulado Arqueologia: História, Cultura e Memória, realizado em 2006, que reuniu diversos pesquisadores e estudiosos da temática para discutir a arqueologia no

Brasil e em Sergipe. O evento fortaleceu os debates sobre as culturas humanas que habitaram o território brasileiro e, em especial, o sergipano, antes da chegada dos europeus. Ao inserir no debate acadêmico as culturas humanas que habitaram o território brasileiro antes da chegada dos europeus, o curso de História não apenas ampliou o repertório formativo dos discentes, mas também antecipou discussões que seriam posteriormente consolidadas pela Lei nº 11.645/2008, a qual estendeu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira para incluir igualmente a História e Cultura Indígena.

Nesse sentido, o encontro contribuiu para uma formação histórica em uma tonalidade de caráter contra-hegemônico, ao romper com a concepção eurocêntrica ou, ao menos, ao apresentar uma perspectiva alternativa que ampliou a compreensão sobre a diversidade cultural e histórica das sociedades pré-coloniais. Essa abordagem fortalece a construção de uma historiografia plural e crítica, que reconhece a multiplicidade de sujeitos históricos e valoriza experiências silenciadas pela narrativa tradicional.

Assim, tanto o seminário História e Cultura Africana, quanto os debates sobre Manoel Bomfim e o III Encontro de História e Cultura da UNIT evidenciam que os eventos extrapolaram a função de atividades complementares. Eles se configuraram como instrumentos pedagógicos essenciais para a formação acadêmica e docente, ao articular teoria, prática e responsabilidade social, além de promover uma historiografia plural, crítica e comprometida com a valorização das diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira e de incluir os discentes no processo o que nos leva a considerar mais uma evidência da tentativa de rompimento com o caráter tecnicista presente na estrutura curricular.

Esses dados evidenciam o empenho do curso de História da UNIT em promover uma formação acadêmica integrada, voltada para a produção e circulação do conhecimento, em consonância com as diretrizes nacionais para a formação de professores, numa demonstração de que houve a sensibilidade por parte dos componentes humanos institucionais do curso em equacionar algumas situações perceptíveis na estrutura curricular, como a ênfase nos componentes teóricos sob os práticos e a persistente dicotomia entre bacharelado/licenciatura, tudo isso dentro de um curso estruturado para ser integralizado em apenas 3 anos.

### **3.4 As Reformulações Curriculares e as Concepções de Formação Docente ao Longo do Tempo (2005-2014)**

As estruturas curriculares disponibilizadas pela instituição para essa pesquisa indicam que, após o Currículo 2031, instituído em 2003/2, concomitantemente ao início do curso, ocorreram reformulações em 2005/1, 2008/1, 2009/2, 2010/1 e 2014/1, conforme disposto no Quadro 15<sup>44</sup>. Com a organização implantada em 2014, o curso funcionou durante seus oito últimos anos de existência, situação constatada ao compararmos a estrutura curricular do Currículo 2141 com a oferta de disciplinas entre os anos de 2014 e 2021.

Cabe ressaltar que foi em 2010 que o curso de História passou a ter taxa líquida de crescimento de estudantes ativos nula, pois o número de ingressantes se igualou ao de evadidos. Iniciou-se, assim, o processo de diminuição progressiva de estudantes. Consideramos, portanto, que é a partir deste ponto que a crise no curso de História da UNIT se instaurou e se acentuou progressivamente, até desaguar no processo de descontinuidade e fechamento definitivo do curso.

A análise das estruturas curriculares permite constatar que o modelo quadripartite de matriz francesa manteve-se como referência organizadora em toda a trajetória do curso de História da UNIT. Nesse sentido, cumpre destacar que a permanência desse modelo não se restringe a uma simples opção metodológica, mas revela a adoção de um princípio estruturante que assegurou a linearidade da formação histórica intencionada pela instituição, conforme demonstrado no Quadro 19.

---

<sup>44</sup> Página 117 desta dissertação.

**Quadro 19 – O modelo quadripartite Francês nas Estruturas Curriculares da UNIT  
(2003–2014)**

(continua)

Currículo/ano	História Antiga	História Medieval	História Moderna	História Contemporânea	Perfil
2031 (2003) <sup>45</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2º período;</li> <li>● 6 créditos;</li> <li>● 6 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 108 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 3º período;</li> <li>● 6 créditos;</li> <li>● 6 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 108 horas;</li> </ul>	<p><b>História Moderna I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 3º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul> <p><b>História Moderna II:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 4º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<p><b>História Contemporânea I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 5º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 3 teóricos;</li> <li>● 1 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul> <p><b>História Contemporânea II:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 6º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 28 créditos;</li> <li>● 27 teóricos;</li> <li>● 01 prático;</li> <li>● 504 horas;</li> </ul>
2042 (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 3º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 4º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 16 créditos;</li> <li>● 16 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 288 horas;</li> </ul>
2071 (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 3º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 4º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 72 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 16 créditos;</li> <li>● 16 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 288 horas;</li> </ul>
2091 (2009/2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 3 teóricos;</li> <li>● 1 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 3 teóricos;</li> <li>● 1 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul>	<p><b>História Moderna I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 3º período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 3 teóricos;</li> <li>● 1 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul> <p><b>História Moderna II:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 5º Período;</li> <li>● 2 créditos;</li> <li>● 2 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 40 horas;</li> </ul>	<p><b>História Contemporânea I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 4º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul> <p><b>História Contemporânea II / Optativa 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 6º Período;</li> <li>● 2 créditos;</li> <li>● 2 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 40 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 20 créditos;</li> <li>● 17 teóricos;</li> <li>● 03 práticos;</li> <li>● 400 horas;</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado das estruturas curriculares do curso de História da UNIT (UNIT, 2003; 2005; 2008; 2009; 2010; 2014).

<sup>45</sup> No Currículo 2031 consta que a disciplina, na específica estrutura curricular, se denominava História da Antiguidade.

**Quadro 19 – O modelo quadripartite Francês nas Estruturas Curriculares da UNIT  
(2003–2014)**

(conclusão)

Currículo/ano	História Antiga	História Medieval	História Moderna	História Contemporânea	Perfil
<b>2101 (2010)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 3 teóricos;</li> <li>● 1 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 3 teóricos;</li> <li>● 1 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul>	<p><b>História Moderna I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 3º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 3 teóricos;</li> <li>● 1 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul> <p><b>História Moderna II:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 5º Período;</li> <li>● 2 créditos;</li> <li>● 2 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 40 horas;</li> </ul>	<p><b>História Contemporânea I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 4º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul> <p><b>História Contemporânea II / Optativa 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 6º Período;</li> <li>● 2 créditos;</li> <li>● 2 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 40 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 20 créditos;</li> <li>● 17 teóricos;</li> <li>● 03 práticos;</li> <li>● 400 horas;</li> </ul>
<b>2141 (2014)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 3º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul>	<p><b>História Moderna:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 4º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 2 teóricos;</li> <li>● 2 práticos;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul> <p><b>História Moderna II/ Optativa 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 6º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul>	<p><b>História Contemporânea:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 6º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 2 teóricos;</li> <li>● 2 práticos;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul> <p><b>História Contemporânea II / Optativa 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 6º Período;</li> <li>● 4 créditos;</li> <li>● 4 teóricos;</li> <li>● 0 prático;</li> <li>● 80 horas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 24 créditos;</li> <li>● 20 teóricos;</li> <li>● 04 práticos;</li> <li>● 480 horas;</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado das estruturas curriculares do curso de História da UNIT (UNIT, 2003; 2005; 2008; 2009; 2010; 2014).

As informações dispostas no Quadro 19 evidenciam uma organização curricular estruturada em sequência cronológica, com perfil linear na distribuição das disciplinas de História Geral. Em 2003, as disciplinas que caracterizam o modelo quadripartite francês apresentava maior robustez, totalizando 28 créditos e 504 horas, destacando-se pelo peso atribuído à História Antiga e à História Medieval (6 créditos cada) e pela subdivisão de História Moderna e História Contemporânea em I e II, ainda que com predominância teórica e apenas um crédito prático.

Nos anos de 2005 e 2008, observa-se uma forte redução da carga horária, que passou a 16 créditos e 288 horas. Nesse período, houve a padronização em 4

créditos por disciplina, todas exclusivamente teóricas, o que resultou na eliminação das subdivisões e na supressão da dimensão prática.

A partir de 2009 e 2010, verifica-se um movimento de retomada da fragmentação, com a reintrodução de História Moderna e História Contemporânea em I e II. Contudo, a oferta de História Moderna II foi deslocada para o 5º período, enquanto História Contemporânea II passou a integrar o campo das optativas. Além disso, foram introduzidos créditos práticos em História Antiga, História Medieval e História Moderna I, totalizando 20 créditos e 400 horas.

Em 2014, a carga foi ampliada para 24 créditos e 480 horas, com maior integração entre teoria e prática, uma vez que História Moderna e História Contemporânea passaram a incluir até dois créditos práticos. Entretanto, História Moderna II e História Contemporânea II permaneceram no campo das optativas, o que gerou um impasse, já que o estudante, no percurso da optativa I, precisa apenas realizar a escolha de uma disciplina.

Dessa forma, embora a carga total destinada à História Geral mantenha-se relativamente estável, sobretudo após a brusca diminuição ocorrida no currículo de 2005, a forma de distribuição revela um movimento de transição: de um modelo inicial mais robusto, rígido e teórico (2003) para uma estrutura mais flexível, fragmentada e integrada à dimensão prática a partir de 2009. Nesse sentido, as alterações entre as diferentes matrizes curriculares refletem a convergência de duas tendências principais: de um lado, a preservação do arcabouço cronológico quadripartite; de outro, a redistribuição da carga horária e a fragmentação das unidades — com a substituição de grandes disciplinas de 6 créditos por componentes de 4 ou 2 créditos —, associada ao incremento de atividades práticas e de formação docente, como estágios, práticas extensionistas e projetos integradores.

As estruturas curriculares também revelaram que não houve mudança significativa na configuração organizacional das disciplinas que compunham a História do Brasil. Nessa perspectiva, observou-se a continuidade da presença de uma lógica linear baseada em uma divisão que considera os recortes políticos: História do Brasil colonial, História do Brasil Imperial e História do Brasil República, conforme podemos observar o disposto no Quadro 20.

Entre 2003 e 2014, as mudanças restringiram-se à antecipação, a partir de 2005, da disciplina de História do Brasil República do 6º para o 5º período, o que

sugere uma reorganização dos créditos por período, já que, com o Currículo 2042, houve uma ampliação significativa da carga horária destinada ao TCC. Além disso, observa-se o aumento da carga horária das disciplinas de História do Brasil, que passou de 72 para 80 horas a partir do Currículo 2091. Isso ocorreu em decorrência de uma reorientação na equivalência entre créditos e horas. Antes de 2009, o mesmo quantitativo de créditos correspondia a um número distinto de horas. Soma-se a isso a eliminação da dimensão prática, reforçando o caráter predominantemente teórico das disciplinas.

**Quadro 20** - Distribuição Curricular das Disciplinas de História do Brasil por período e ano (2003–2014)

Currículo/ano	História do Brasil		
	História do Brasil Colonial	História do Brasil Imperial	História do Brasil República
<b>2031 (2003)<sup>46</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 72 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 72 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 72 horas</li> </ul>
<b>2042 (2005)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 72 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 72 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 72 horas</li> </ul>
<b>2071 (2008)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 72 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 72 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 72 horas</li> </ul>
<b>2091 (2009/2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 80 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 4 teóricos</li> <li>• 0 prático</li> <li>• 80 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 4 teóricos</li> <li>• 0 prático</li> <li>• 80 horas</li> </ul>
<b>2101 (2010)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 3 teóricos</li> <li>• 1 prático</li> <li>• 80 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 4 teóricos</li> <li>• 0 prático</li> <li>• 80 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 4 teóricos</li> <li>• 0 prático</li> <li>• 80 horas</li> </ul>
<b>2141 (2014)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 4 teóricos</li> <li>• 0 prático</li> <li>• 80 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 4 teóricos</li> <li>• 0 prático</li> <li>• 80 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5º período</li> <li>• 4 créditos</li> <li>• 4 teóricos</li> <li>• 0 prático</li> <li>• 80 horas</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado das estruturas curriculares do curso de História da UNIT (UNIT, 2003; 2005; 2008; 2009; 2010; 2014).

<sup>46</sup> No Currículo 2031 consta que a disciplina, na específica estrutura curricular, se denominava História do Pensamento e da Cultura Sergipana.

Nesse sentido, até o currículo de 2010, verificou-se que a disciplina História do Brasil Colonial foi ofertada concomitantemente à disciplina História Moderna, o que reforça a ideia de uma estrutura curricular baseada em uma concepção eurocêntrica, como já apontado anteriormente na análise do Currículo 2031. Nessa concepção, “A história do Brasil aparece como apêndice da história global, e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, a partir da expansão marítima europeia” (Bittencourt, 2009, p. 157).

Ademais, mesmo no currículo de 2014 (2141), em que a História do Brasil Colonial é ofertada no 3º período e a História Moderna no 4º, a distribuição linear e cronológica das disciplinas que compõem a História Geral e a História do Brasil sugere que a separação entre História do Brasil Colonial e História Moderna se configurou mais como uma estratégia do curso para acomodar, na matriz curricular, disciplinas com perfil prático e didático-pedagógico voltado à formação de professores do que promover uma ruptura com a referida concepção tradicional.

A situação análoga verificou-se nas disciplinas voltadas para a História de Sergipe — História Econômica e Política Regional e História do Pensamento e da Cultura Regional —, nas quais se constatou que praticamente não ocorreram alterações significativas em sua estrutura ao longo da trajetória do curso. Contudo, a partir do Currículo 2042, observa-se uma ampliação da carga horária da disciplina História do Pensamento e da Cultura Regional, que passou de 2 créditos, correspondentes a 36 horas, para 4 créditos, totalizando 72 horas.

De modo mais amplo, ao analisar a composição dos créditos e da carga horária dos currículos entre 2005 e 2014, conforme a compilação apresentada no Quadro 21, infere-se que, o curso de História da UNIT, ao longo de sua trajetória formativa, manteve a predominância da dimensão teórica, variando entre 67,6% e 70,7% da carga horária total. Entre 2005 e 2010, observa-se um reforço progressivo no campo teórico, que atinge seu ponto máximo em 2010 (70,7%), enquanto a prática recua ao menor índice da série (29,3%). Em 2014, contudo, constata-se uma inflexão: a teoria reduz-se a 67,6% e a prática alcança 32,4%, seu maior percentual, aproximando-se de um terço da carga horária total.

A análise das estruturas curriculares do curso de História da UNIT evidencia a tentativa de equilibrar a carga horária entre atividades teóricas e práticas. Entretanto, constata-se que, embora em conformidade com os dispositivos legais, a ênfase recai predominantemente sobre o componente teórico. Essa prevalência sugere uma

concepção formativa ainda centrada na transmissão de conteúdos, em detrimento da vivência prática e da experimentação pedagógica — elementos fundamentais para a consolidação de competências profissionais no âmbito da formação de professores. Tal constatação nos leva a considerar que

A formação de professores de história, em relação às mudanças educacionais consolidadas nos anos de 1990 e no início do século XXI, continua apresentando velhos problemas, como as dicotomias licenciatura/bacharelado, ensino/pesquisa, teoria/prática, reforçando a permanência da desqualificação na formação do professor e, contudo, separando e hierarquizando os saberes pedagógicos em relação os saberes da área. (Mesquita; Zamboni, 2008, p. 134).

A série histórica da distribuição das horas teóricas, apresentada no Quadro 21, evidencia que, entre as estruturas curriculares analisadas, a articulação entre teoria e prática manteve-se em conformidade com o inciso III do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 02/2002, que estabelecia a exigência mínima de 1.800 horas destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

**Quadro 21** – Distribuição de créditos e carga horária nos currículos do curso de História da UNIT (2005-2014)

<i>Currículo</i>	<i>Créditos Totais</i>	<i>Teóricos</i>	<i>Teóricos em Horas</i>	<i>Práticos</i>	<i>Práticos em Horas</i>	<i>Atividade complementar</i>	<i>Carga Horária Total</i>
<b>2042<sup>47</sup></b>	158	98	1.836h	44	792h	12C/216h	2.844h
<b>2071</b>	157	98	1.836h	44	792h	11C/200h	2.828h
<b>2091</b>	144	93	1.860h	41	820h	10C/200h	2.880h
<b>2101</b>	140	97	1.980h	41	820h	10C/200h	3.000h
<b>2141</b>	148	96	2.000h	48	960h	10C/200h	3.160h

Fonte: Estruturas curriculares do curso de História da UNIT (UNIT, 2005; 2008; 2009; 2010; 2014)

A análise longitudinal evidencia não apenas o atendimento pontual a essa exigência, mas também a manutenção de um padrão consistente ao longo das diferentes matrizes curriculares, revelando a preocupação contínua do curso de História da UNIT em assegurar a aderência às normativas vigentes. Mais do que o simples cumprimento de uma determinação formal, essa conformidade pode ser interpretada como um diferencial estratégico do curso, na medida em que demonstra a capacidade institucional de alinhar-se de forma estável às políticas educacionais

<sup>47</sup> Na estrutura curricular 2042 não se encontra explicitado o quantitativo de créditos e a carga horária destinados às Atividades Complementares. Para confirmar essa informação, recorreu-se ao Histórico Escolar de uma egressa do curso de História da UNIT, ingressa em 2015. Nesse documento, consta que a estudante cumpriu 216 horas de Atividades Complementares, correspondentes a 12 créditos.

nacionais, garantindo legitimidade perante os órgãos reguladores e credibilidade junto à comunidade acadêmica.

Ao consolidar essa coerência ao longo do tempo, o curso não apenas assegura o reconhecimento oficial e suas sucessivas renovações, mas também projeta uma imagem de solidez pedagógica e de compromisso com a formação de professores de História em consonância com as demandas legais e sociais. Nesse contexto, observa-se que algumas das reformulações curriculares empreendidas pelo curso de História da UNIT antecederam os ciclos avaliativos dos cursos superiores, posto que,

A partir da entrada das instituições de ensino superior (IES) no Sistema Federal de ensino, os cursos de graduação devem ter autorização para iniciar suas atividades, para depois receberem o reconhecimento do curso, que possibilitará à IES emitir diplomas aos graduados. Posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo periódico para obter a renovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta. O reconhecimento de curso, assim como suas renovações, transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito de Curso – CC, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória. (INEP, 2017, p. 5)

A curta vigência do currículo de 2091, implementado no segundo semestre de 2009 e substituído já no primeiro semestre de 2010 pelo Currículo 2101, pode ser interpretada, nessa perspectiva, como evidência de que determinadas mudanças curriculares no curso de História da UNIT estavam vinculadas às dinâmicas de regulação do ensino superior no Brasil. A implantação da nova matriz em 2010, imediatamente anterior à primeira renovação de reconhecimento do curso, formalizada em setembro do mesmo ano, revela a força das avaliações externas como indutoras de transformações institucionais. Nesse sentido,

Os currículos seriam, portanto, induzidos pelos organismos externos de avaliação. Aos professores caberia ensinar aquilo que pode cair no exame nacional. Essa estratégia é utilizada em muitas instituições com o objetivo de aumentar sua competitividade no mercado e o número de clientes. Os exames gerais, quando apresentam altas consequências para a sobrevivência das instituições mais frágeis e constituem os elementos mais fortes para os processos regulatórios, podem produzir o risco de reduzir o complexo conceito de formação universitária ao atendimento dos interesses imediatos do mercado, sobretudo em termos de aquisição de habilidades e competências

tendo em vista a solução de problemas na esfera da produção privada (Dias Sobrinho, 2010, p. 220).

Esse padrão de mudanças curriculares no curso de História da UNIT já se manifestava em 2005, quando o currículo 2042 promoveu alterações pontuais, como a substituição da disciplina Prática de Ensino por Estágio Supervisionado, a ampliação da carga horária do TCC e a obrigatoriedade das Atividades Complementares, tema que será discutido adiante.

Essas modificações foram seguidas pelo reconhecimento oficial do curso em 2006. A recorrência desse encadeamento indica que as reformas curriculares não se explicam apenas por demandas pedagógicas internas, mas também por uma lógica de adequação às exigências avaliativas externas. A substituição do currículo de 2009 pela versão de 2010, em um intervalo de apenas um semestre, reforça essa interpretação.

A matriz curricular deixa de ser apenas um instrumento de organização pedagógica e passa a atuar como dispositivo estratégico de legitimação institucional. Dessa forma, o curso responde não apenas às necessidades internas de formação, mas sobretudo às pressões externas de avaliação e reconhecimento, revelando uma dinâmica de adaptação reativa e de curto prazo, em detrimento da consolidação de um projeto pedagógico estável e de longo alcance.

A renovação de reconhecimento de dezembro de 2015 ocorreu sob a vigência do currículo de 2014. Nesse percurso, destacam-se os atos regulatórios que conferiram validade ao curso: Portaria nº 52, de 26/05/2006 (reconhecimento inicial); Portaria nº 1.308, de 03/09/2010 (primeira renovação); Portaria nº 286, de 21/12/2012 (segunda renovação); Portaria nº 1.099, de 24/12/2015 (terceira renovação); e Portaria nº 949, de 30/08/2021 (última renovação).

Nos currículos 2042 e 2071, implementados em 2005 e 2008, foram previstas, conforme disposto no Quadro 20, 792 horas destinadas ao campo prático. Entretanto, ao descontar as 414 horas referentes aos Estágios Supervisionados, restam 378 horas efetivamente voltadas à prática. Esse quantitativo representa 22 horas a menos do que o mínimo estabelecido pelo inciso I do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2/2002, que determina a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular, além das 400 horas de estágio supervisionado. Ademais, tal configuração contraria o § 1º e o § 2º do Art. 12 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, os

quais dispõem, respectivamente, que a prática não pode restringir-se ao estágio, devendo articular-se a todo o curso, e que deve estar presente desde o início da formação docente, permeando todo o processo de graduação.

No segundo semestre de 2009, com a implementação do Currículo 2091, houve uma redução de 14 horas no bloco de disciplinas de Estágio Supervisionado, totalizando 400 horas, exatamente o mínimo exigido pela legislação. Como o referido currículo previa 820 horas de prática, ao descontar as 400 horas destinadas ao estágio, permaneceram 420 horas de prática distribuídas pelas demais disciplinas do curso. Com essa alteração, o curso de História da UNIT alinhou-se, nesse aspecto, ao estabelecido pelas resoluções que regulamentavam, à época, a formação de professores da educação básica, mantendo esse perfil mesmo com a ampliação da carga teórica nos currículos 2101, em 2010, e 2141, em 2014.

Em 2014, verificou-se um aumento da carga horária prática, que passou a 960 horas; ao retirar as 400 horas do estágio, restaram 560 horas de prática distribuídas pelas disciplinas do curso. Essa mudança sugere uma tentativa de aproximar o curso de História da UNIT, ao buscar equacionar a dicotomia entre teoria e prática, do perfil de formação docente que compreende a prática como dimensão essencial para a qualidade da formação.

Além dessas alterações relacionadas à carga horária, a análise dos documentos institucionais do curso de História da UNIT evidenciou que o curso passou por diversas alterações curriculares e estruturais desde sua fundação até o encerramento de suas atividades. Parte dessas mudanças ocorreu em atendimento à legislação vigente, sendo reformuladas ao longo do tempo. Entre as alterações implementadas, destaca-se a inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular obrigatório no Currículo 2091, com carga horária de 80 horas (4 créditos) e caráter predominantemente teórico.

A inserção da disciplina atendeu ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, em seu artigo 3º, estabelece a obrigatoriedade da Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior. Embora formalmente incorporada em 2009/2, a disciplina estava prevista apenas para o 4º período do curso. De acordo com documentos institucionais referentes à “*Oferta de Disciplinas*”, verificou-se que sua efetiva implementação ocorreu no primeiro semestre de 2011, na modalidade on-line, já sob a vigência do Currículo 2101, instituído em 2010/1.

A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, autorizou as Instituições de Ensino Superior a ofertar até 20% da carga horária dos cursos, referente às disciplinas da estrutura pedagógica e curricular, na modalidade semipresencial. Com base nesse dispositivo legal, a UNIT, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de História (UNIT, 2013), estruturou o Currículo 2101, com a inclusão de quatro disciplinas ofertadas na modalidade on-line<sup>48</sup>: Metodologia Científica, no 1º período; Fundamentos Antropológicos e Sociológicos, no 2º período; Filosofia e Cidadania, no 3º período; e Libras, no 4º período. Cada disciplina possui carga horária teórica de 80 horas, totalizando 320 horas de atividades on-line.

De acordo com Gatti et al. (2019), uma das estratégias adotadas pelas IES particulares diante da crise econômica, iniciada em 2008 e agravada em 2015, foi a redução do corpo docente. Entre 2009 e 2016, segundo os autores, verificou-se uma queda de 21,7 pontos percentuais no número de professores atuantes nas licenciaturas em instituições com fins lucrativos no Brasil, o que evidencia o impacto direto da crise sobre essas organizações. Para equilibrar essa situação, diversas medidas foram implementadas, entre as quais: “[...] a redução da carga horária presencial, com adoção de parte da formação a distância, como permitido legalmente” (Gatti *et al.*, 2019, p. 286).

A disciplina História da África esteve presente no curso desde o Currículo 2031, mas, isoladamente, não foi suficiente para que o perfil da formação em História pudesse ser compreendido como uma proposta em que o recorte étnico-racial estivesse configurando como protagonista, como apontado anteriormente. Observou-se um movimento de alteração nesse cenário, com o Currículo 2091, instituído em 2009/2, com a inclusão da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, de 40 horas e 2 créditos teóricos, no 2º período, assegurado no Currículo 2101, em 2010/1, e mantida na estrutura curricular, assim como Libras, até a descontinuidade do curso. Essa inserção atendia às determinações da Lei nº 10.639/2003, reforçadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 e pela Lei nº 11.645/2008 e, que estabeleceram a obrigatoriedade e as diretrizes para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

---

<sup>48</sup> É possível que a instituição já tivesse adotado essa estratégia antes do Currículo 2101, implantado em 2010, no entanto só encontramos evidências documentais desta utilização no PPC do curso de História (UNIT, 2013).

Entretanto, esse esforço foi comprometido a partir do Currículo 2141, em 2014/1, quando a disciplina História da África teve sua carga horária reduzida pela metade, passando de 80 para 40 horas, correspondentes a 2 créditos exclusivamente teóricos. Como forma de compensação, foram incluídas no rol das disciplinas optativas, os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Relações Étnico-Raciais, ambas com 80 horas e 4 créditos teóricos.

No entanto, essas duas disciplinas não eram obrigatórias: constavam em uma lista com sete componentes optativos (Fundamentos da Pré-História, História Moderna II, História Contemporânea II, Empreendedorismo, Criatividade e Inovação, além das duas mencionadas), organizada sob a denominação de Optativa I, com 4 créditos, ofertada no 6º período. Dessa forma, sua escolha ficava a critério individual do estudante, o que reforça a secundarização da temática étnico-racial no currículo, já que, a depender da trajetória acadêmica do graduando, havia a possibilidade de não cursar nenhuma dessas disciplinas.

Essa situação reforça as reflexões de Gomes (2011), ao destacar que, embora tenham sido evidenciadas algumas iniciativas das IES no Brasil, nos primeiros anos do século XXI, voltadas ao estímulo de ações para superar o insuficiente espaço dedicado às discussões sobre as relações étnico-raciais — sobretudo nos cursos de formação de professores —, na prática constata-se que a temática tem ocupado um lugar secundário nas estruturas curriculares. Nessa perspectiva, a autora nos instiga a refletir sobre a forma como a temática tem sido abordada de maneira residual nos programas das licenciaturas.

Ela está presente nos currículos? Como? Ela está condicionada à oferta de disciplina optativa, a critério dos professores considerados militantes ou simpatizantes da questão racial? A diversidade étnico-racial é considerada uma questão pedagógica que todos(as) deveremos discutir? Ou ainda é vista como um “problema de negros”? (Gomes, 2011, p. 42).

No caso do curso em análise, tal situação, além de contrariar os dispositivos legais que determinam a inserção sistemática e transversal da temática na formação docente, revela uma contradição ainda mais significativa quando se considera que se tratava de um curso ofertado em um dos estados mais negros da federação e com um corpo discente majoritariamente composto por estudantes autodeclarados pretos, conforme já pontuado nesta dissertação.

Considerando a reformulação do Currículo 2031, que originou o Currículo 2042, introduziram-se as disciplinas Pesquisa I, no 2º período, com 2 créditos (1 teórico e 1 prático), e Pesquisa II, no 3º período, também com 2 créditos (1 teórico e 1 prático). Essa alteração atendeu a uma demanda já discutida anteriormente nesta dissertação, qual seja, a necessidade identificada pela coordenação do curso de História de proporcionar aos estudantes, desde os primeiros anos da graduação, contato com os fundamentos da produção da pesquisa e do conhecimento histórico<sup>49</sup>.

Ficou evidente a tentativa da IES em articular a formação de professores ao ofício do historiador, preparando o discente para cursar, de forma mais consistente, a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa Histórica, ofertada no 4º período. Nessa disciplina, uma das competências e habilidades exigidas para sua integralização, conforme a ementa do Projeto Pedagógico do Curso de História (UNIT, 2009, p. 142), consiste na “elaboração do projeto de pesquisa (pelos discentes) a partir da escolha e definição temática (dos discentes), objetivando a execução dos futuros TCC”.

Nesse sentido, no Currículo 2042 e no Currículo 2071 observou-se também uma valorização da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, que passou a contar com uma carga horária mais robusta, de 198 horas, distribuídas em 11 créditos, sendo 9 teóricos e 2 práticos. Essa ênfase reflete a compreensão de que o TCC não deveria ser reduzido a um simples exercício acadêmico, mas entendido como espaço de produção de conhecimento, frequentemente constituindo “embriões de teses de pós-graduação ou mesmo a abertura de novas linhas de pesquisa sobre a história de Sergipe” (Freitas, 2001).

No Currículo de 2031, o TCC apresentava uma carga horária de apenas 54 horas, distribuídas em três créditos, sendo um teórico e dois práticos. Tal configuração evidencia a intencionalidade, nos anos de 2005 e 2008, de constituir um percurso formativo no curso de História da UNIT alinhado a uma formação fortemente vinculada à pesquisa histórica, isto é, de caráter bacharelesco. Esse perfil converge com o espírito de formação dos cursos de História estabelecido pelo Parecer CNE/CES nº 492, aprovado em 3 de abril de 2001, ao priorizar uma formação direcionada

---

<sup>49</sup> Ver na página 129 a análise do curso de extensão intitulado “Leitura em documentos escritos e iconográficos” promovido pelo curso de História da UNIT, em 2004.

[...] ao exercício do trabalho de historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendida estas exigências básicas e conforme a possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.).

Em 2009/2, com a implementação do Currículo de 2091, as disciplinas Métodos e Técnicas de Pesquisa Histórica e Trabalho de Conclusão de Curso foram retiradas da estrutura curricular. A exclusão dessas disciplinas, voltadas a uma formação de caráter bacharelesco, e a substituição por componentes mais alinhados à formação de professores representaram uma mudança significativa na concepção do curso de História da UNIT, que passou a enfatizar o Estágio Supervisionado. Essa configuração permaneceu vigente até o processo de descontinuidade e o fechamento definitivo do curso, em 2021.

No âmbito do Estágio, ocorreram alterações significativas tanto na nomenclatura quanto na organização curricular. As disciplinas Prática de Ensino I, ofertada no 4º período, com carga horária de 198 horas e 11 créditos (4 teóricos e 7 práticos), e Prática de Ensino II, ofertada no 5º período, com 216 horas e 12 créditos (4 teóricos e 8 práticos) — que totalizavam 414 horas, distribuídas em 23 créditos no Currículo 2031 — foram substituídas, a partir de 2005, pela denominação Estágio Supervisionado, no Currículo 2042.

A alteração curricular resultou na antecipação do início do estágio, possibilitando ao discente o contato com a realidade profissional já no 3º período, em substituição ao modelo anterior, que previa esse início apenas no 4º período. Ressalta-se que a estrutura anterior, ao situar a disciplina Prática de Ensino I a partir do 4º período, estava em conformidade com o § 3º do Art. 13 da Resolução CNE/CP nº 01/2002, que estabelece que o estágio “deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso”. Essa exigência é reiterada no inciso II do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 02/2002, a qual determina o cumprimento de “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”.

A análise dos programas de ensino das disciplinas Prática de Ensino I e II, conforme o PPC do curso de História (UNIT, 2004), evidencia uma concepção de

progressão formativa estruturada em dois momentos, que se inicia com a elaboração e análise de propostas pedagógicas e culmina na execução prática em sala de aula. No primeiro momento, o licenciando é convidado, de acordo com o documento, a desenvolver propostas de intervenção, analisar métodos e procedimentos educacionais, projetar formas de atuação docente, produzir conteúdos e observar o professor regente em sua prática, com o propósito de constituir uma base crítica e reflexiva. No segundo momento, o foco recai sobre a prática efetiva, que envolve a execução de propostas no ensino de História, *in loco*, isto é, o graduando assume a regência acompanhado pelo professor regente, em turmas da educação básica, a orientação para a elaboração de relatórios, o aprofundamento em metodologia e didática, bem como a avaliação da aprendizagem.

A estrutura curricular dos currículos 2042 e 2071 distribuiu a carga horária e os créditos em três etapas: Estágio Supervisionado I, no 3º período, com 90h e 5 créditos práticos; Estágio Supervisionado II, no 4º período, com 162h e 9 créditos práticos; e Estágio Supervisionado III, no 5º período, também com 162h e 9 créditos práticos. Embora a carga horária total e os créditos destinados ao estágio tenham permanecido inalterados (414 horas e 23 créditos), houve uma redistribuição em três disciplinas, contemplando três períodos distintos e sequenciais.

O Estágio Supervisionado, durante os anos 2005 a 2009/1, funcionou em uma sequência que iniciava no 3º período e se encerrava no 5º, com o fim do TCC que, em atividade, sempre esteve disposto no 6º período. Essa sequência passa a se iniciar no 4º período com Estágio Supervisionado I, 5º Período com Estágio Supervisionado II e finaliza no 6º Período com Estágio Supervisionado III.

Ao analisarmos os programas dos Estágios Supervisionados I, II e III, no PPC do curso de História (UNIT, 2009)<sup>50</sup> observamos uma proposta de trajetória formativa que, mesmo se propondo na estrutura curricular a ser estritamente prática, há uma evidente tentativa de equilíbrio e articulação entre teoria e prática de maneira gradual e progressiva.

No Estágio Supervisionado I, de acordo com o programa/ementa, o foco recai sobre a fundamentação teórica, com ênfase no estudo crítico das teorias pedagógicas e na reflexão acerca da formação do educador. Nesse momento,

---

<sup>50</sup> A alteração curricular no ano de 2009 aconteceu no segundo semestre letivo, nesse sentido o PPC de 2009 analisado estava organizado conforme o Currículo 2071 implantado no ano de 2008.

conforme o documento, o estudante é convidado a discutir aspectos teórico-metodológicos da prática de ensino, analisar o livro didático e refletir sobre os processos de avaliação escolar. A metodologia privilegia a leitura e discussão de textos, a produção de recursos didáticos e a simulação de aulas, configurando-se como uma etapa preparatória, em que a prática docente ainda é ensaiada em ambiente controlado (UNIT, 2009).

O Estágio Supervisionado II marca a transição entre a teoria e a prática efetiva. Nessa etapa, o programa da disciplina propõe que, o estudante passe a observar a escola-campo, analisando seus aspectos organizacionais e pedagógicos, ao mesmo tempo em que elabora o projeto de estágio, planos de aula e relatórios. Além disso, inicia-se a regência de classe, ainda sob supervisão, o que possibilita ao licenciando vivenciar a realidade do ensino fundamental e aplicar, de forma prática, os conhecimentos adquiridos. Trata-se, portanto, de um momento de inserção gradual na docência, em que a observação crítica se alia à prática inicial (UNIT, 2009).

Por fim, o Estágio Supervisionado III representa a consolidação da prática docente. O estudante, segundo a ementa, deverá desenvolver maior protagonismo na execução do estágio, realizando atividades de regência de classe de forma mais autônoma, elaborando relatórios e sendo avaliado pelo conjunto de sua atuação. Essa etapa, de acordo com o documento, é marcada pela síntese entre teoria e prática, em que a experiência acumulada nos estágios anteriores se traduz em uma prática pedagógica mais consistente, reflexiva e crítica (UNIT, 2009).

Assim, a progressão dos estágios, conforme distribuídos nas estruturas curriculares, demonstra um movimento que se inicia pela consciência crítica e teórica (Estágio I), avança para a imersão prática supervisionada (Estágio II) e culmina na consolidação da identidade docente (Estágio III), percorrendo e mantendo presença, por pelo menos metade dos períodos, para integralização do curso. Constitui, nesse sentido, um dos pilares para a formação de professores pretendida pela instituição, fortalecida, principalmente, após a retirada do TCC do currículo. E como margens que guardam as marcas do rio que por elas passou, as estruturas curriculares e toda a documentação institucional permanecem à espera de olhares atentos, ansiosas por serem revisitadas em pesquisas que desvelem não apenas registros formais, mas também os rastros de sonhos, disputas e intenções que moldaram o curso.

O percurso do curso de História revelou-se como uma travessia cheia de curvas, encontros e desencontros. Ao longo dos anos, buscou-se conciliar exigências externas e intenções pedagógicas internas, mas o resultado foi um caminho marcado por avanços e retrocessos, como se o curso navegasse entre margens instáveis. A cada reformulação, novas possibilidades se abriam, mas também se evidenciavam fragilidades que minavam sua continuidade. O que fica, no entanto, é a memória de um rio que, mesmo tendo secado em sua foz, deixou marcas no leito por onde passou: professores formados, pesquisas realizadas, debates travados e experiências que continuam a alimentar a educação histórica. Mais do que um fim, esse percurso convida a refletir sobre como os cursos de formação docente podem aprender com seus próprios fluxos e refluxos, transformando as marcas do passado em sementes para futuros mais consistentes.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do curso de Licenciatura em História da UNIT, entre 2003 e 2021, pode ser compreendida pela metáfora de um rio que nasce vigoroso em um contexto de expansão. No entanto, ao longo de seu percurso, enfrenta a secura das crises financeiras e a concorrência de novos afluentes (EAD), culminando em seu esvaziamento progressivo e no seu desaparecimento oficial em 2021.

O ponto de partida desta investigação foi a necessidade de compreender esse complexo fluxo e desfecho, inserido no contexto da expansão e posterior crise das licenciaturas presenciais em Sergipe e no Brasil.

A Pergunta Central de Pesquisa que guiou este estudo foi: Quais concepções de formação docente fundamentaram o processo formativo do curso de Licenciatura em História da UNIT no período de 2003 a 2021 e quais fatores institucionais, curriculares e socioeconômicos culminaram na sua descontinuidade?

Para responder a essa questão complexa, estabelecemos como Objetivo Geral analisar a trajetória histórica do curso de História da UNIT no período supracitado. Por sua vez, os Objetivos Específicos foram alcançados por meio:

- a) da reconstituição da trajetória histórica e administrativa do curso;
- b) da caracterização do perfil socioeconômico e acadêmico do corpo discente;
- c) da análise das sucessivas reformulações curriculares e das concepções de teoria-prática nelas subjacentes;
- d) da identificação dos fatores de crise, como evasão e concorrência, que levaram ao encerramento definitivo em 2021.

O percurso metodológico, fundamentado no método histórico e na análise documental de fontes primárias institucionais e dados secundários do ENADE e e-MEC, permitiu a triangulação de informações e a superação de generalizações sobre a crise das licenciaturas particulares.

A investigação da trajetória do curso de História da UNIT revelou uma experiência rica, mas marcada por profundas tensões estruturais que se intensificaram ao longo dos seus 18 anos de existência.

O curso iniciou-se sob a vigência do Currículo 2031/2042 com uma concepção fortemente marcada pela racionalidade técnica/acadêmica, priorizando a formação bacharelesca. A ênfase inicial em disciplinas como Pesquisa I e II e no TCC (com carga horária robusta de 198 horas) evidenciava o esforço em formar o

historiador-pesquisador, alinhado ao Parecer CNE/CES nº 492/2001 e à valorização da pesquisa local (Freitas, 2001).

Contudo, as sucessivas reformulações (2005, 2008, 2009, 2010, 2014) revelam uma tentativa de migração para modelos mais alinhados à racionalidade prática e crítica, especialmente na formação docente. A retirada do TCC em 2009 e o reforço da carga horária prática no Currículo 2141 (alcançando 560h de Prática como Componente Curricular) indicam a preocupação em fortalecer a dimensão da docência. No entanto, essa oscilação nunca superou a predominância da carga horária teórica (cerca de 70% da matriz), mantendo a formação em um constante desequilíbrio entre o ideal da pesquisa e a urgência da prática em sala de aula.

Adicionalmente, observou-se a inclusão obrigatória de temas legais (Libras e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena). Apesar de formalmente presentes, tiveram seu impacto atenuado pela sua inserção tardia (on-line ou como optativas). Isso reflete a crítica de Gomes (2011) sobre a secundarização da diversidade em currículos conservadores, uma contradição flagrante dado o perfil majoritariamente negro do corpo discente.

A crise do curso, evidenciada pela taxa líquida de crescimento de estudantes ativos nula a partir de 2010, acentuou-se progressivamente até o fechamento. Os resultados da pesquisa refutam a explicação simplista centrada apenas na crise do FIES (2015), demonstrando que o esvaziamento tem raízes mais profundas:

- a) perfil do estudante-trabalhador: O curso serviu como importante porta de acesso ao Ensino Superior para um perfil discente de baixa renda, com histórico familiar de baixa escolaridade e, em sua maioria, estudantes-trabalhadores (mais de 40% trabalhando  $\geq$  40h/semana) e autodeclarados negros (mais de 70%);
- b) vulnerabilidade e evasão: A evasão está fortemente correlacionada à sobrecarga imposta pela conciliação estudo-trabalho e à vulnerabilidade socioeconômica. Os dados mostraram a oscilação da autonomia financeira desses estudantes, com retornos à dependência familiar (2017 e 2021) em contextos de crise econômica e pandemia, evidenciando o impacto dos fatores conjunturais na permanência;
- c) sustentabilidade institucional: A crise de 2010 e a posterior descontinuidade refletem a análise de Gatti *et al.* (2019) sobre as estratégias das IES privadas. O curso foi sucumbindo à concorrência da EAD e à insustentabilidade

financeira do modelo presencial com baixa demanda, apesar dos esforços pedagógicos em promover uma formação crítica e participativa.

O encerramento do curso, portanto, é um sintoma da crise mais ampla da carreira docente e do modelo de licenciaturas presenciais no Brasil, afetadas pela baixa atratividade, desvalorização salarial e concorrência predatória.

Este estudo contribui significativamente para a **História da Educação Sergipana** ao preencher uma lacuna de pesquisa, oferecendo o primeiro estudo detalhado sobre a trajetória de uma licenciatura de uma instituição particular em História no estado. Ao mapear as concepções curriculares e as tensões entre normativas e prática institucional, a dissertação oferece subsídios concretos para o debate sobre a **(re)estruturação dos PPCs**. Ela destaca a necessidade urgente de currículos que contemplem a realidade socioeconômica do estudante-trabalhador e que integrem, de forma orgânica, a diversidade cultural e étnico-racial. A análise da trajetória do curso serve como um **alerta historiográfico** e político para gestores e formuladores de políticas educacionais. Ressalta que o esvaziamento das licenciaturas presenciais é um fenômeno complexo que exige mais do que a simples resposta administrativa: exige ações de permanência e valorização da carreira docente.

Esta dissertação, ao analisar o caso da UNIT, abre diversas avenidas de investigação que podem robustecer a historiografia da formação de professores em Sergipe e no Nordeste, como por exemplo:

- a) Os Sujeitos da Formação: Realizar estudos de história oral com os egressos (especialmente os do perfil trabalhador/negro) do curso de História da UNIT. Essa pesquisa poderia capturar, de forma qualitativa, a percepção sobre a qualidade da formação recebida, os desafios de inserção no mercado de trabalho e o impacto social do diploma, dando voz aos sujeitos que experienciaram o curso;
- b) A Crise da Licenciatura em Sergipe (Estudo Comparado): Conduzir uma análise comparativa entre o curso de História presencial da UNIT e as licenciaturas públicas e a distância em Sergipe. O objetivo seria aprofundar a compreensão sobre os fatores de atratividade e evasão em diferentes regimes institucionais e modelos pedagógicos (presencial vs. EAD);
- c) A Documentação e a Memória Institucional: A pesquisa evidenciou a urgência em (re)organizar a documentação dos cursos de graduação e pós-graduação

da UNIT. Futuras pesquisas poderiam se dedicar a organizar um acervo digital ou um centro de memória sobre a trajetória da UNIT, facilitando o acesso e preservando a história da educação superior privada no estado.

Ao encerrar, reitera-se que o estudo do caso da Licenciatura em História da UNIT não deve ser classificado simplismente como um curso de "baixa qualidade". Em vez disso, deve ser compreendido como um complexo laboratório de tensões entre ideais pedagógicos, exigências legais e a dura realidade socioeconômica do estudante sergipano. Sua descontinuidade representa uma perda irreparável para o acesso da população de baixa renda à formação superior de História em Aracaju.

## REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2014.

ANNEGUES, Ana Cláudia; PORTO JÚNIOR, Sabino; FIGUEIREDO, Erik. Tamanho da turma e desempenho acadêmico dos universitários: evidência para a UFPB. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 99–124, jan.–mar. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ee/a/tGSb8Tc9V57gnNWjS87WcmP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 2 nov. 2025.

ARAÚJO, Cleusa Suzana Oliveira de; FERST, Enia Maria; VILELA, Marcos Vinícius Ferreira. Estado da arte e estado do conhecimento. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. São Paulo: Atena, 2023. p. 59–70.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; SARDINHA NETTO, Raul. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v44i2.530>.. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/530/575>. Acesso em: 20 out. 2024.

BENTIVOGLIO, Julio. Precisamos falar sobre o currículo de História. **Café História**, 15 maio 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/curriculo-de-historia/>. ISSN: 2674-5917.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2023.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005**. Regulamenta a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2005a. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm).

Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm).

Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 6 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 abr. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014–2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes sobre educação superior.** [202?]. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/busca-geral/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/14384-perguntas-frequentes-sobre-educacao-superior#aluno\\_por\\_sala](https://portal.mec.gov.br/busca-geral/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/14384-perguntas-frequentes-sobre-educacao-superior#aluno_por_sala). Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.205, de 22 de junho de 2005.** Define a data e os cursos que serão avaliados pelo ENADE em 2005. Diário Oficial da União, seção 1, n. 119, p. 12–13, 23 jun. 2005b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/499/portaria-n-2.205>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/reuni>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002; Seção 1, p. 33. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CP0012002.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CP0012002.pdf). Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CP0022002.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CP0022002.pdf). Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CP0022015.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CP0022015.pdf). Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2457>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2019. Seção 1, pp. 46–49. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CP0022019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CP0022019.pdf). Acesso em: 2 nov. 2025.

BRETAS, Silvana Aparecida. **A criação da Universidade Federal de Sergipe: história, política e formação da comunidade acadêmica (1950–1970)**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2014.

CARDÔZO, Lisliane dos Santos. **O plural e o singular: o ensino de história entre a formação de professores e o sujeito que narra**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013

CARVALHO, Luiz Henrique de. **Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel. 3. ed. reimp. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177–229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. Tradução de Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995. (Série Fundamentos). Capítulo 8: As armadilhas do quadripartismo histórico, p. 92-99.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020.

COSTA, Aryana Lima. Há ainda algo de novo a dizer sobre o curso de História da USP? *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Universidade e ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. p. 13–33.

COSTA, Jeferson Barbosa. **Professores(as) de história e subjetividades: a invenção de docentes em narrativas de egressos(as)**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

COSTA, Viviane Grace. **Afetos, Memórias e Narrativas do PIBID HISTÓRIA UFRJ (2011-2014): Uma “Casa Comum” para formação de Professoras?** 2022. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade: modernizada, amordaçada e privatizada. *In*: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **Golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 79–87.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 151–204.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609–625, 2013.

CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. **Formação de professores de História em cursos de Licenciatura a distância: um estudo nas IES Uniube e Unimontes**. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.109>. Acesso em: 27 fev. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, p. e20230070, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675481>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DANTAS, Ibarê. **História de Sergipe República (1889–2000)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995–2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195–224, abr. 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 nov. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Niveraí, v. 1, n. 1, p. 34–42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 24 set. 2024.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Entre as práticas das teorias e vice-versa: a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de. Ensino de História e dispositivos legais: reflexões sobre impactos na organização didático-pedagógica. **Saeculum – Revista de História**, [S. l.], v. 29, n. 50, p. 118–135, 2024. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2024v29n50.69023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/69023>. Acesso em: 12 maio 2025.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Licenciatura e formação de professores: debates atuais. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Universidade e ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. p. 7–12.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações do ensino secundário na Província da Parahyba do Norte**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FETAPERGS. Tabelas – Salário Mínimo. **Federação dos Trabalhadores Aposentados e Pensionistas do Estado do Rio Grande do Sul**, 2025. Disponível em:  
<https://www.fetapergs.org.br/index.php/2015-07-27-16-46-22/tabelas-salario-minimo>. Acesso em: 26 maio 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. *In*: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesto (org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 163–184.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed., 3. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2020.

FREITAS, Itamar. Indicadores da nova historiografia. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. 6–6, 10 jun. 2001. Disponível em:  
<http://itamarfo.blogspot.com/2001/06/indicadores-da-nova-historiografia.html>. Acesso em: 4 fev. 2025.

FREITAS, Itamar. Itinerários do ensino superior de História no Brasil: primeiras leituras. **Cadernos UFS História da Educação**, São Cristóvão, v. 5, n. 1, 2003. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/33613950/ITINER%C3%81RIOS\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_DE\\_HIST%C3%93RIA\\_NO\\_BRASIL\\_PRIMEIRAS\\_LEITURAS](https://www.academia.edu/33613950/ITINER%C3%81RIOS_DO_ENSINO_SUPERIOR_DE_HIST%C3%93RIA_NO_BRASIL_PRIMEIRAS_LEITURAS). Acesso em: 4 fev. 2025.

FREITAS, Itamar. **Historiografia Sergipana**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2007.

FREITAS, Itamar. O historiador e suas fontes. **Informe Sergipe**, Aracaju, p. 2–2, 1 out. 2000. Disponível em:  
<https://itamarfo.blogspot.com/2000/10/o-historiador-e-suas-fontes.html>. Acesso em: 27 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 7–25, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em História da Educação. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação docente no Brasil: reflexões e ponderações. *In*: VIANA, Fabiana da Silva; SOUZA, João Valdir Alves de (orgs.). **Formação de professores no Brasil**: das escolas normais à pós-graduação. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2024. p. 99–127.

GATTI, Bernadete Angelina. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. *In*: SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. (org.). **Formação de professores para uma educação plural e democrática**: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 163–176. ISBN 978-85-7511-484-1. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ngnq4/pdf/sangenis-9788575114841-09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GLATZ, Emanoela Thereza Marques de Mendonça; SHIGUNUNOV NETO, Alexandre; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Estado da arte da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2019 nas edições nacionais da ANPED. **Revista Temas & Matizes**, v. 17, n. 31, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/32214>. Acesso em: 6 abr. 2025.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 15. ed. atual. e ampl., 3. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39–59.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 8. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GUIMARÃES, Selva. Formação de professores de história: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987–2009). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17543>. Acesso em: 4 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico: características da população e dos domicílios – cor ou raça**. Cidades, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/pesquisa/10102/0..> Acesso em: 4 out. 2025.

INFONET. UFS divulga concorrência do vestibular 2006. **Infonet**, Aracaju, 2005. Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/ufs-divulga-concorrenci-do-vestibular-2006/>.. Acesso em: 22 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultado do Censo Escolar 2000**. Brasília, DF: INEP, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resultados-censo-escolar-2013-2000..> Acesso em: 2 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf..](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf..) Acesso em: 2 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de curso – ENADE 2005: Licenciatura em História – Universidade Tiradentes - Aracaju**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos> Acesso em: 29 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de curso – ENADE 2008: Licenciatura em História – Universidade Tiradentes - Aracaju**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 29 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de curso – ENADE 2011: Licenciatura em História – Universidade Tiradentes - Aracaju**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 29 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de curso – ENADE 2014:** Licenciatura em História – Universidade Tiradentes - Aracaju. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 29 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de curso – ENADE 2017:** Licenciatura em História – Universidade Tiradentes - Aracaju. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 29 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de curso – ENADE 2021:** Licenciatura em História – Universidade Tiradentes - Aracaju. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 29 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br..> Acesso em: 1 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020.** Brasília, DF: INEP, 2022. 78 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 5 jul. 2025.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. Tradução: Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira.

LE GOFF, Jacques. **História & memória.** Tradução de Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MARTINS, Wálisson Clister Lima. **A educação das relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos curriculares do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre.** 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

MENDONÇA, Jouberto Uchôa de; SILVA, Maria Lúcia Cruz e. **Universidade Tiradentes do ginásio ao superior: 50 anos na educação sergipana (1962-2012).** Aracaju: UNIT, 2012.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Urdidura e trama de memórias do ensino de História**. Aracaju: EDUNIT, 2017.

MESQUITA, Ilka Miglio de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (Anpuh). *In*: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesto (org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 131-162.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NADAI, Elza. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/6, p. 143-162, 1993. Disponível em: [https://www.snh2013.anpuh.org/resources/download/1348495168\\_ARQUIVO\\_revista\\_v13\\_elza-nadai.pdf](https://www.snh2013.anpuh.org/resources/download/1348495168_ARQUIVO_revista_v13_elza-nadai.pdf). Acesso em: 28 abr. 2025.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 265-304, 2014. DOI: 10.20949/rhhj.v2i4.98. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98>. Acesso em: 2 nov. 2025.

NUNES, Andrea Karla F. Organismos internacionais e políticas públicas na educação. *In*: **Políticas públicas e TIC na educação: DITE Sergipe 1994 a 2007**. Aracaju: Edunit, 2015.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, UNOESC [online], v. 43, n. esp., p. 47-76, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2177-60592018000300047&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-60592018000300047&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 jun. 2025.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **A formação do professor de História da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: entre disciplinas, docentes e conteúdos (1951-1962)**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2013.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **Caminhos cruzados: itinerários de pioneiros professores do ensino superior em Sergipe (1915-1954)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SOUZA, Wendell de Oliveira. O Curso de História da UFRN (1956-2016): alguns vestígios de memórias e pautas para a escrita de histórias. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Universidade e ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. p. 197-218.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 31–46. E-book. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-43.

PICANÇO, Felícia. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. **Latin American Research Review**, v. 51, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/latin-american-research-review/article/juventude-e-acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-onde-esta-o-alvo-das-politicas-de-acao-afirmativa/07A2EBCE9296EA534C7BD00F6D09F805>. Acesso em: 20 maio 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol25n22009.19500. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19500>. Acesso em: 8 jun. 2025.

RIBEIRO, Maria Nely dos Santos. Cajumã é Sergipe. **Facebook**, 13 abr. 2025. Disponível em: <https://www.facebook.com/marianelesantosribeiro/posts/pfbid0kfg8oUmuFvYWpDnTtzNHK3tChZN1bZeu5fgGVA3hKGnFKpE1TLL8XpiohTU91EV3I>. Acesso em: 28 set. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução. *In*: **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 7–11.

SANTOS, Bruno Oliveira. **Viver, aprender e ensinar: dialogando com professores de história sergipanos sobre formação inicial e experiência vivida**. 2015. 69 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

SANTOS, Lenalda Andrade. Curso de História: resgate da memória histórica. *In*: ROLLEMBERG, Maria Stella Tavares; SANTOS, Lenalda Andrade (orgs.). **UFS: história dos cursos de graduação**. São Cristóvão/SE: Centro de Impressão Eletrônica da UFS, 1998. p. 158–170.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014–2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil**: vicissitudes dos dois últimos séculos. 2006. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xxxvn1v>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes da formação de professores no Brasil: do método monitorial-mútuo (1827) ao Plano Nacional de Educação (2014–2024). *In*: VIANA, Fabiana da Silva; SOUZA, João Valdir Alves de (orgs.). **Formação de professores no Brasil**: das escolas normais à pós-graduação. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2024. p. 99–127.

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 6 abr. 2025.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11–26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 135–153, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes da formação de professores no Brasil: do método monitorial-mútuo (1827) ao Plano Nacional de Educação (2014–2024). *In*: VIANNA, Fabiana da Silva; SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Formação de professores/as no Brasil**: das escolas normais à pós-graduação. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024. p. 99–127.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SCUDELER, Marcelo Augusto; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução da oferta do Fies. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 28, e023007, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/HB77JwX6yxHqGM4LR5mW9Db/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SILVA, Arleide Barreto. **A crise das licenciaturas na Universidade Tiradentes (UNIT)**: um estudo de caso (2009–2018). 2021a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju.

SILVA, Artemison Montanho da. **O pensamento reflexivo crítico na formação de professores no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas**. 2022. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021b.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael da. **Consciência histórica e formação: a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de história**. 2021. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021c.

SILVA, Indayane Gomes da. **Temos orgulho de estudar nesse colégio: práticas educativas, memória e arquitetura escolar no Ginásio e Escola Tiradentes de Sergipe (1962–1967)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju/SE.

SILVA, Liliam Ramos da. Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 71–88, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/lla/a/JZjt3cFmJfPws34Yxx84HHQ/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo perdido**. 4. ed., 8. reimp. Campinas, SP: Papyrus, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., 15. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVEIRA, Maria Caroline Aguiar da. **Formação inicial de professores de História: organizações curriculares e saberes constituintes**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

SIMÕES, Rodrigo Lemos. **Formação de professores de história, práticas e discursos de si**. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Eliana. **História e memória: Universidade Federal de Sergipe (1968–2012)**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2015.

SOUZA JÚNIOR, Carlos Eduardo. **História e memória: Licenciatura em História a distância na Universidade Federal de Sergipe (2005–2014)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE, 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Tradução de Francisco Pereira. 17. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). [Coordenadora do curso de História da UNIT no I Encontro de Cultura e Memória – Sergipe em Foco] [fotografia]. Teatro Tiradentes: Aracaju, [2015]. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/unit/albums/72157659146336239/>. Acesso em: 15 set. 2025.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Editais PROAC/UNIT nº 8, de 31 de outubro de 2008**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Documento institucional.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Estrutura curricular do curso de História – Curso 067: História – Noite**. Currículo 2031. Aracaju: Universidade Tiradentes, [s.d.]. Documento institucional.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Estrutura curricular do curso de História – Curso 067: História – Noite**. Currículo 2042. Aracaju: Universidade Tiradentes, [s.d.]. Documento institucional.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Estrutura curricular do curso de História – Curso 067: História – Noite**. Currículo 2071. Aracaju: Universidade Tiradentes, [s.d.]. Documento institucional.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Estrutura curricular do curso de História – Curso 067: História – Noite**. Currículo 2091. Aracaju: Universidade Tiradentes, [s.d.]. Documento institucional.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Estrutura curricular do curso de História – Curso 067: História – Noite**. Currículo 2101. Aracaju: Universidade Tiradentes, [s.d.]. Documento institucional.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Estrutura curricular do curso de História – Curso 067: História – Noite**. Currículo 2141. Aracaju: Universidade Tiradentes, [s.d.]. Documento institucional.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Minuta do Projeto Pedagógico do Curso de História**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2004. Documento interno.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Oferta de Disciplinas para o 2º semestre de 2019**: Curso de História. Aracaju, 2019. Documento interno.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018–2020**. Aracaju/SE, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Magno%20Panda/Desktop/PDIplano%20de%20desenvolvimento%20Institucional%202018-2020%20unit.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2009.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2013.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2018.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). Unit, memória e tradição. **Portal UNIT**, Aracaju, 7 out. 2015. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/extensao/unit-memoria-e-tradicao/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). UNIT inaugura novo laboratório de pesquisa. **Portal UNIT**, Aracaju, 24 out. 2023. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/unit-inaugura-novo-laboratorio-de-pesquisa/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). UNIT realiza 1º Encontro de Logística Integrada. **Portal UNIT**, Aracaju, 27 out. 2023. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/unit-realiza-1o-encontro-de-logistica-integrada/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Anuário estatístico da UFS: 2002–2004**. São Cristóvão: UFS, 2005. Disponível em: [https://indicadores.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/1258/Anuario\\_Estatistico\\_da\\_UFS\\_2002-2004.pdf](https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/1258/Anuario_Estatistico_da_UFS_2002-2004.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024, às 12h.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Anuário estatístico da UFS: 2004–2006**. São Cristóvão: UFS, 2007. Disponível em: [https://indicadores.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/1260/Anu\\_rio\\_Estat\\_stico\\_da\\_UFS\\_2004-2006.pdf](https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/1260/Anu_rio_Estat_stico_da_UFS_2004-2006.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024, às 13h.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Anuário estatístico da UFS: 2006–2008**. São Cristóvão: UFS, 2009. Disponível em: [https://indicadores.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/1260/Anu\\_rio\\_Estat\\_stico\\_da\\_UFS\\_2004-2006.pdf](https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/1260/Anu_rio_Estat_stico_da_UFS_2004-2006.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024, às 13h30.

VALE, Andréa Araujo; MELO, Savana Diniz Gomes. A educação superior pública brasileira: uma análise dos governos de Lula a Bolsonaro. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Seropédica, v. 8, n. 13, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/download/864/811/2599>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ZAMBONI, Ernesto; FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

**ANEXO A - Certificados de cursos, seminários e encontros promovidos pelo  
Curso de História**

**Certificado de Extensão**

*Certificamos que* \_\_\_\_\_  
*participou do(a)* CURSO DE LEITURA EM DOCUMENTOS ESCRITOS E ICONOGRÁFICO  
 \_\_\_\_\_, *realizado(a) no período de*  
23/08 A 02 DE SETEMBRO DE 2004, *promovido pelo(a)* COORDENAÇÃO DO  
CURSO DE HISTÓRIA.

Pró-Reitoria Acadêmica - PROAC

Pró-Reitoria Adjunta de Assuntos Comunitários e Extensão - PAACE

**Unit**  
 Universidade Estadual de Sergipe

\_\_\_\_\_  
 Pró-Reitor Acadêmico

\_\_\_\_\_  
 Coordenador do Evento

\_\_\_\_\_  
 Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Comunitários e Extensão

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROFESSOR ORIENTADOR	CARGA HORÁRIA
DOCUMENTO ESCRITO ✓ O que é documento ✓ Diplomática ✓ Paleografia ✓ A Escrita ✓ Normas de Transcrição  DOCUMENTO ICONOGRÁFICO ✓ Fotografias: Documentos / Representação ✓ História e Fotografia: A interpretação da fonte iconográfica	Maria Verônica Nunes <i>M. Nunes</i>	20 horas

# CERTIFICADO DE EXTENSÃO



Certificamos que \_\_\_\_\_ participou do

***Seminário de História e Cultura Africana – Mini-curso: FONTES PARA A HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO.*** realizado no período de

***12 a 17 de Setembro de 2005***, promovido pelo(a) ***Coordenação do***

***Curso de História.***

\_\_\_\_\_  
Coordenador  
do Evento

\_\_\_\_\_  
Pró-Reitor Acadêmico

\_\_\_\_\_  
Pró-Reitor Adjunto de  
Assuntos comunitários e Extensão

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROFESSOR ORIENTADOR	CARGA HORÁRIA:
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Fontes para a história da escravidão e das práticas culturais dos afro-brasileiros;</li> <li>→ A imagem do negro na literatura e no livro didático;</li> <li>→ Discursos e teorias raciais no século XIX;</li> <li>→ Práticas culturais dos afro-brasileiros.</li> </ul>	<p>Profª. MSc. Joceneide Santos Cunha</p>	<p>TOTAL 20 horas</p>
<p>Pró-Reitoria Acadêmica-PROAC   Pró-Reitoria Adjunta de Assuntos Comunitários e Extensão-PAACE</p>		

# CERTIFICADO DE EXTENSÃO



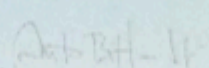
Certificamos que \_\_\_\_\_ participou do


*Seminário Nacional Manoel Bomfim e América Latina: a Dialética entre o*

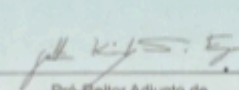
*Passado e o Presente. II ENCONTRO DE HISTÓRIA E CULTURA DA UNIT*, realizado no período de

*21 a 25 de Novembro de 2005*, promovido pelo(a) *Coordenação do*

*Curso de História da Universidade Tiradentes - UNIT.*

  
\_\_\_\_\_  
Coordenador  
do Evento

  
\_\_\_\_\_  
Prô-Reitor Acadêmico

  
\_\_\_\_\_  
Prô-Reitor Adjunto de  
Assuntos comunitários e Extensão

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROFESSOR ORIENTADOR	CARGA HORÁRIA:
<b>Dia 21/11/05</b> → Apresentação Cultural Conferência de abertura → Manoel Bomfim e a obra "A América Latina: A Dialética entre Passado/Presente"	Profª Drª José Maria de Oliveira Silva - UFS Coordenação Profª Msc. Antônio Bencourt Júnior - UNIT	
<b>Dia 22/11/05</b> → Mini-cursos → Apresentação do documentário "Aracaju, a Sucata dos Mares" Conferência → Esperança e Frustração: A República Brasileira Soberana e Democrática em Manoel Bomfim	Profª Dr. José Carlos Reis - UFPA Coordenação Profª MSc. Denis Santos Azevedo - UNIT	
<b>Dia 23/11/05</b> → Sessão de Comunicação → Apresentação do documentário "Lambe-sujo" Conferência → O Pensamento Geográfico em Manoel Bomfim Conferência → Nacionalismo e Anti-racismo em Manoel Bomfim	Profª Dra. Terezinha Alves de Oliveira - UFS Coordenação Profª Msc. Itamar Freitas de Oliveira - UNIT Profª Msc. Ricardo Segura Bechelli - FFLCH/USP Debatedor: Profª Msc. José Vieira da Cruz - UNIT Coordenação Profª Msc. Joceneide C. dos Santos - UNIT	
<b>Dia 24/11/05</b> → Mini-cursos Mesa-Redonda → O Pensamento Nacional na Obra de Manoel Bomfim Palestra → A Revista Tico-tico e os leitores de Manoel Bomfim	Profª Maria Thésis Nunes - INCC Profª Msc. Maria Nêle dos Santos - UNIT Coordenação Prof. Msc. Pedro Abelardo de Santana - UNITAN/UNH Escritor: Murilo Meles Coordenação Profª Msc. Jorge Antônio Q. de Souza - UNIT	
<b>Dia 25/11/05</b> → Mini-cursos → Apresentação Cultural Conferência de Encerramento → Manoel Bomfim: Um intérprete dissonante dos males da América	Profª Dr. Ronaldo Conde Aguiar - UNB Profª Msc. Suelly Cleidy Amância da Silva	
	TOTAL	20 horas

# CERTIFICADO DE EXTENSÃO





Certificamos que \_\_\_\_\_ participou do

**III Encontro de História e Cultura da UNIT – Arqueologia: História, Cultura e Memória**, realizado no período de

**21 a 24 de Novembro de 2006**, promovido pelo(a) **Coordenação do Curso de História**

  
 Coordenador do Evento

  
 Pró-Reitor Acadêmico

  
 Pró-Reitor Adjunto de Assuntos comunitários e Extensão

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROFESSOR ORIENTADOR	CARGA HORÁRIA:
<b>CONFERÊNCIAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>↪ História da Arqueologia no Brasil</li> <li>↪ História da Arqueologia em Sergipe</li> <li>↪ Métodos e Técnicas da Pesquisa Arqueológica</li> <li>↪ Gestão Ambiental Reserva Caju: Sítio Arqueológico Escola – Unit/ Embrapa.</li> </ul>	Prof. Dr. Marcos Antonio Gomes de Mattos Albuquerque - UFPE Profa. Ana Cristina Nascimento – Arqueóloga Prof. M.Sc. Antônio Bittencourt Júnior – Unit (Coordenador da Mesa) Prof. Dr. Gilson Rambelli - Unicamp Prof. Dr. João Bosco Vasconcellos Gomes – EMBRAPA Tabuleiros Costeiros/SE Prof. M.Sc. Daniel de Castro Bezerra – Unit Profa. Suelly Gleyde Amâncio Martinelli (Coordenadora da Mesa)	20 horas
<b>MESA REDONDA: ARQUEOLOGIA HISTÓRICA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>↪ A Arqueologia Histórica e Aldeamentos Indígenas</li> <li>↪ Escorial: A maternidade de um Engenho Sergipano</li> <li>↪ A Casa da Rua do Sol: Prospecção Arqueológica no Sobrado de São Cristóvão/SE</li> <li>↪ Lançamento do Livro "Pausa para um Banquete, análise das marcas de usos em vasilhames cerâmicos pré-histórico no Sítio Justino"</li> <li>↪ Apresentação das comunicações dos alunos e professores</li> </ul>	Prof. M.Sc. Pedro Abelardo de Santana - Unit Prof. M.Sc. Renaldo Ribeiro Rocha - Unit Prof. Jonilton Ferreira Santos do IPHAN Prof. M.Sc. José Vieira da Cruz – Unit (Coordenador da Mesa) Prof. M.Sc. Wladimir José Dantas - Unit Prof. M.Sc. Waldel Frankly Rolin de Almeida Prof. M.Sc. Jorge Antonio Quintino de Souza Prof. M.Sc. Denio Santos Azevedo - Unit	
<b>CONFERÊNCIAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Os Soberanos da Costa: Culturais do Litoral Brasileiro</li> <li>↪ Culturas Pré-históricas do Litoral Sergipano</li> </ul>	Profa. Dra. Maria Dulce Gaspar – UFRJ – Museu Nacional do Rio de Janeiro Prof. M.Sc. Suelly Gleyde Amâncio Martinelli – Unit Prof. M.Sc. Daniel de Castro Bezerra (Coordenador da Mesa)	
Pró-Reitoria Acadêmica-PROAC   Pró-Reitoria Adjunta de Assuntos Comunitários e Extensão-PAACE		

## CERTIFICADO DE EXTENSÃO



**Unit**  
Universidade Tiradentes

Certificamos que \_\_\_\_\_ participou do  
***IV Encontro Nacional de História e Cultura da UNIT: 90 anos da Revolução Russa e a História das Esquerdas no Brasil***, realizado no período de  
***16 a 19 de Outubro de 2007***, promovido pelo(a) ***Coordenação do Curso de História.***

Coordenador  
do Evento

Pró-Reitor Acadêmico

Pró-Reitor Adjunto de  
Assuntos comunitários e Extensão

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROFESSOR ORIENTADOR	CARGA HORÁRIA:
<p>Dia: 16/10/2007</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conferência: História, Cultura e Arte nos Anos de Chumbo no Brasil</li> <li>✓ Mesa Redonda: História e Memória da Esquerda em Sergipe</li> </ul>	<p>Prof. Dr. Edwar de Alencar Castelo Branco - UFPI/UFF</p> <p>Prof. M. Sc José Vieira da Cruz - UNIT João Bosco Rollemberg Côrtes - PC do B/SE Prof. Wellington Manguiera Marques - PPS/SE Coordenação: Prof. Dr. Suely Amâncio Martinelli - UNIT</p>	20 Horas
<p>Dia: 17/10/2007</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conferência: Igreja Católica, as Ligas Camponesas e As esquerdas no Brasil</li> <li>✓ Conferência: Revolução Russa e a Historiografia Brasileira</li> </ul>	<p>Prof. Dr. Antonio Montenegro - UFPE</p> <p>Prof. M. Sc. Jorge Quintino - UNIT Coordenação: Prof. Waldefranklyn Rolim - UNIT</p>	
<p>Dia: 18/10/2007</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conferência: O Partido Comunista Brasileiro e a Internacional Comunista</li> </ul>	<p>Prof. Dr. Michel Zaidan - UFPE Coordenação: Prof. M. Sc. Denio Azevedo - UNIT</p>	
<p>Dia: 19/10/2007</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conferência: O fim da URSS e as suas implicações na Geopolítica Global</li> <li>✓ Mesa-Redonda: A Revolução de 1917 na História</li> </ul>	<p>Jornalista José Carlos Ruy - Revista Principios Edvaldo Nogueira Filho - Prefeito de Aracaju</p> <p>Prof. Dr. Muniz Gonçalves Ferreira - UFBA Prof. M. Sc. Augusto Feitosa - UNIT Coordenação: Prof. M. Sc. Antônio Bittencourt Júnior - UNIT</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exposição: "Vida e Obra de Vladimir Maiakóuski (1893 - 1930)"</li> </ul>	<p>Organizador: Prof. Gilfrancisco Santos</p>	
<p>Pró-Reitoria Acadêmica-PROAC   Pró-Reitoria Adjunta de Assuntos Comunitários e Extensão-PAACE</p>		

# CERTIFICADO DE EXTENSÃO



**Unit**  
Universidade Trindades

Certificamos que \_\_\_\_\_ participou do  
**IV Ciclo de Palestras – "História e Cultura Sergipana: Riquezas do nosso Povo."**  
 \_\_\_\_\_, realizado no período de  
**06 a 09 de maio de 2008**, promovido pelo(a) **Coordenação do Evento**  
**Memorial de Sergipe e do Curso de História.**

Fabiana Carmem Quintão  
 Associação COREVA 1674-1  
 Museu do Memorial de Sergipe

*Fabiana Carmem Quintão*

Coordenador  
do Evento

*[Assinatura]*  
Pró-Reitor Acadêmico

*[Assinatura]*  
Pró-Reitor Adjunto de  
Assuntos comunitários e Extensão

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROFESSOR ORIENTADOR	CARGA HORÁRIA:
<b>Dia : 06/05/2008</b> <b>Palestra:</b> ✓ A Arqueologia em Sergipe e o acervo de José Augusto Garcês  <b>Palestra:</b> ✓ Paleomastozootologia sergipana: as descobertas na localidade Sítio Novos, Canhoba, Sergipe, Brasil.  <b>Palestra:</b> ✓ A Nova Territorialização do Estado de Sergipe com Estratégia de Planejamento	Prof. Drª Suely Gleyde Amâncio Marlineli ( Hist. UNIT)  Prof. Mário Trindade Coordenador: Prof. Msc. Daniel de castro Bezerra (Hist. UNIT)  Prof. Msc. Magaly Nunes de Góis ( Serviço Social- UNIT) Coordenador: Prof. Msc. Daniel de Castro Bezerra (Hist. UNIT)	20 Horas
<b>Dia : 07/05/2008</b>  <b>Palestra:</b> ✓ A cultura e a religiosidade Afro-brasileira nos Museus  <b>Palestra:</b> ✓ A Formação do Povo Sergipano	Prof. Esp. Jersina Couvo (PROEAD-UNNIT) Coordenador: Prof. Msc. Fernando Aguiar  Prof. Msc. Joceneide Cunha Santos ( História – UNIT) Coordenador : Prof. Msc. Fernando Aguiar ( História –UFS )	
<b>Dia : 08/05/2008</b> ✓ Mesa Redonda: "Museus e Museologia em Sergipe : ✓ Ações dos Museus Universitários Federais ✓ Ações dos Museus do Estado ✓ Ações dos Museus da UNIT	Prof. Msc. Verônica Nunes ( História – UFS ) Prof. Izaura Julia ( SEC – SE ) Prof. Fabiana Carmem Quintão ( Memorial de Sergipe –UNIT ) Coordenação: Prof. Esp. Rogério Freire Graça ( História – UNIT )	
<b>Dia : 09/05/2008</b> ✓ Apresentação do filme Nação Lascada de Veio – A glória do Sertão. Debatedores:	Prof. Msc. Dênio Azevedo ( História – UNIT) Prof. Msc. Josana Batista Pereira (Serviço Social-UNIT) José Ribeiro Filho ( Diretor do Filme ) Coordenação : Prof. Msc. Antônio Bitencourt Junior (História –UNIT)	


Pró-Reitoria Acadêmica-PROAC | Pró-Reitoria Adjunta de Assuntos Comunitários e Extensão-PAACE

**ANEXO B - Diploma de egresso do curso – Turma de 2005/1**



<p><b>UNIVERSIDADE TIRADENTES</b>          Curso de Graduação em          História          Carga horária: 2844 horas          Habilitação: Licenciatura          Reconhecimento pela Portaria do MEC n.º 52 de          28/05/2006 publicada no D.O.U. n.º 101 de          29/05/2006, Seção 1, Pág. 21.</p>
<p><b>UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT</b>          Reconhecida pela Portaria Ministerial 1274/94</p> <p>Diploma registrado sob n.º 018694          Livro: 00176 fls: 023524 em 01/08/2008          Processo n.º 022444/2008          nos Termos do Art. 48 § 1.º da lei n.º 9.394 de 20/12/96.</p> <p>Aracaju-SE, 01 de JULHO de 2008.</p> <p>[Assinatura]          Patrícia Macêdo Queiroz Braz          Chefe do Setor de Registro</p> <p>[Assinatura]          Prof. Arildo Barreto Silva          Diretor do Departamento de Assuntos Acadêmicos</p>

## ANEXO C - Histórico Escolar de egresso da turma 2003/2

		<b>Universidade Tiradentes</b> Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 1274, de 26/08/94 Conforme Parecer C.F.E. Nº 735/94		Curso: HISTÓRIA Habilitação: Licenciatura					
		<b>HISTÓRICO ESCOLAR</b>		Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 1.308 de 03/09/2010, DCU nº 171 de 06/09/2010					
MATRÍCULA	NOME			NASCIMENTO	RG				
				21/03/1986					
NATURALIDADE				NACIONALIDADE					
Aracaju/SE				Brasileira					
<small>ENADE CONCLUINTE</small> Estudante dispensado do ENADE em razão do calendário trienal									
DATA DE CONCLUSÃO		DATA DE COLAÇÃO DO GRAU		PROCESSO SELETIVO (MÊS/ANO)					
22/12/2006		02/03/2007		06/2003					
PERÍODO	TURMA	ANO/SEM	CÓDIGO	DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	FALTAS	MÉDIA	SITUAÇÃO FINAL
01	73A	2003/3	H103982	METODOLOGIA DA CIENCIA	04	072	02	6,45	AP
01	73A	2003/3	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	04	072	07	7,75	AP
01	73A	2003/3	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	04	072	06	5,80	AP
02	67B	2004/1	H104628	EST. E FUNC. DO ENS. FUND. E MEDIO	04	072	08	5,40	AP
02	67B	2004/1	H108690	FUNDAMENTOS DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	04	072	12	7,30	AP
02	73A	2004/1	H108704	HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE	06	108	10	5,25	AP
02	67B	2004/1	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	04	072	10	5,50	AP
02	67B	2004/1	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	02	036	08	8,25	AP
03	N02	2004/3	H100770	PSICOLOGIA DA EDUCACAO	02	036	08	5,60	AP
03	N13	2004/3	H103800	DIDÁTICA	04	072	06	8,90	AP
03	N03	2004/3	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	04	072	04	6,85	AP
03	N02	2004/3	H108771	HISTÓRIA MODERNA I	04	072	11	5,25	AP
04	S29	2005/1	H108780	PRÁTICA DE ENSINO I	11	198	00	9,00	AP
04	N02	2005/1	H108801	NOVAS TECNOLOGIAS E MULT.APLIC. AO ENS.DE HISTÓRIA	04	072	12	6,45	AP
04	N01	2005/1	H108810	HISTÓRIA MODERNA II	04	072	08	6,40	AP
04	N02	2005/1	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	04	072	08	7,20	AP
04	N02	2005/1	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	04	072	05	5,60	AP
04	N02	2005/1	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	04	072	08	6,80	AP
05	N04	2005/3	H108747	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	02	036	06	8,00	AP
05	S10	2005/3	H108844	PRÁTICA DE ENSINO II	12	216	00	9,00	AP
05	N04	2005/3	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	04	072	12	8,30	AP
05	N04	2005/3	H108860	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I	04	072	12	7,30	AP
05	N05	2005/3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	04	072	02	5,45	AP
05	N04	2005/3	H108895	HISTÓRIA DA ARTE	02	036	00	6,50	AP
03	N05	2006/1	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	04	072	12	8,80	AP
06	N02	2006/1	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	04	072	02	9,10	AP
06	N04	2006/1	H108917	GEO-HISTÓRIA	02	036	02	5,80	AP
06	N03	2006/1	H108933	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II	04	072	05	8,00	AP
06	N02	2006/1	H108968	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA SERGIPANA	02	036	02	7,30	AP
02	N01	2006/3	H100029	ANTROPOLOGIA CULTURAL	04	072	16	8,10	AP
01	015	2006/3	H100703	FILOSOFIA	04	072	18	8,35	AP
01	N02	2006/3	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	04	072	10	6,35	AP
03	N03	2006/3	H108755	HISTÓRIA MEDIEVAL	06	108	06	8,90	AP
06	T06	2006/3	H108909	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	03	054	00	10,00	AP
06	N02	2006/3	H108941	TÓPICOS ESPECIAIS DE HISTÓRIA ORAL *	04	072	08	7,50	AP
MGP 16.95		UNIVERSIDADE TIRADENTES-UNIT		146		2628			
Assist. Adm. / UNIT		Aracaju(SE), 04 de outubro de 2011		PROF. ARLEIDE BARRETO SILVA		DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS			
* Disciplina Optativa									

## ANEXO D - Histórico Escolar de egresso da turma 2004/1



**Universidade Tiradentes**  
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 1274, de 26/08/94  
Conforme Parecer C.F.E. Nº 735/94

**HISTÓRICO ESCOLAR**

Curso: HISTÓRIA  
Habilitação: Licenciatura

PORTARIA Nº 52 DE 26 DE MAIO DE 2006, PUB D.O.U Nº 101 DE  
29/05/2006, SRÇÃO 1, PAG 21

MATRÍCULA	[REDACTED]		NOME	[REDACTED]						
FILIAÇÃO	[REDACTED]									
NASCIMENTO	11/04/1983	NATURALIDADE	Aracaju	NACIONALIDADE	Brasileira					
INSTITUIÇÃO	Universidade Tiradentes			CIDADE	Aracaju					
DISCIPLINAS	Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Redação, Inglês, História, Geografia				CONC. VEST. ANO	2003				
PERÍODO	TURMA	ANO/SEM	CODIGO	DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HOR.	NR FALTAS	MÉDIA	SIT. FINAL	TOTAL CRÉDITOS ACUMULADOS
01	67A	2004/1	H100703	FILOSOFIA	4	072	4	7,35	AP	004
01	67A	2004/1	H103982	METODOLOGIA DA CIENCIA	4	072	8	6,50	AP	008
01	67A	2004/1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	4	072	2	5,60	AP	012
01	67A	2004/1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	4	072	4	8,20	AP	016
01	67A	2004/1	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	4	072	2	7,55	AP	020
02	N02	2004/3	H100029	ANTROPOLOGIA CULTURAL	4	072	4	6,30	AP	024
02	N06	2004/3	H104628	EST. E FUNC. DO ENS. FUND. E MEDIO	4	072	6	6,30	AP	028
02	N01	2004/3	H108690	FUNDAMENTOS DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	4	072	15	6,90	AP	032
02	N01	2004/3	H108704	HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE	6	108	1	5,05	AP	038
02	N01	2004/3	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	4	072	2	5,20	AP	042
02	N01	2004/3	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	2	036	4	8,60	AP	044
03	N01	2005/1	H100770	PSICOLOGIA DA EDUCACAO	2	036	5	5,45	AP	046
03	N03	2005/1	H103800	DIDATICA	4	072	4	5,70	AP	050
03	N01	2005/1	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	4	072	13	6,40	AP	054
03	N01	2005/1	H108755	HISTÓRIA MEDIEVAL	6	108	14	6,55	AP	060
03	N01	2005/1	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	4	072	5	6,40	AP	064
03	N01	2005/1	H108771	HISTÓRIA MODERNA I	4	072	9	7,45	AP	068
04	S12	2005/3	H108780	PRÁTICA DE ENSINO I	11	198	4	8,50	AP	079
04	N01	2005/3	H108801	NOVAS TECNOLOGIAS E MULT.APLIC. AO ENS.DE HISTÓRIA	4	072	10	7,45	AP	083
04	N01	2005/3	H108810	HISTÓRIA MODERNA II	4	072	11	7,90	AP	087
04	N02	2005/3	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	4	072	8	8,95	AP	091
04	N01	2005/3	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	4	072	0	5,85	AP	095
04	N01	2005/3	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	4	072	6	7,60	AP	099
05	N03	2006/1	H108747	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	2	036	0	9,15	AP	101
05	S11	2006/1	H108844	PRÁTICA DE ENSINO II	12	216	4	8,00	AP	113
05	N03	2006/1	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA DE SERGIPE	4	072	4	9,25	AP	117
05	N03	2006/1	H108860	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I	4	072	3	8,30	AP	121
05	N07	2006/1	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	4	072	6	8,30	AP	125
05	N03	2006/1	H108895	HISTÓRIA DA ARTE	2	036	0	9,70	AP	127
06	N01	2006/3	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	4	072	1	8,25	AP	131
06	T13	2006/3	H108909	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	3	054	0	10,00	AP	134
06	N01	2006/3	H108917	GEO-HISTÓRIA	2	036	0	6,45	AP	136
06	N01	2006/3	H108933	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II	4	072	10	7,85	AP	140
06	N03	2006/3	H108941	TÓPICOS ESPECIAIS DE HISTÓRIA ORAL *	4	072	6	8,10	AP	144
06	N01	2006/3	H108958	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA SERGIPANA	2	036	0	8,80	AP	146

CARGA HORÁRIA : 2628

Média Geral Ponderada

TOTAL DE CRÉDITOS : 146

PATRICIA MACEDO QUEIROZ BRAZ  
CHIEFE DO SETOR DE REGISTRO

21 de março de 2007

PROF. ALEIHA BARRETO SILVA  
DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

\* DISCIPLINA OPTATIVA

## ANEXO E - Histórico Escolar de egresso da turma 2005/1

MATRÍCULA		NOME		CURSO						
				Curso: HISTÓRIA Habilitação: Licenciatura						
				RECONHECIDO PELA PORTARIA N° 52 DE 26.05.2006, POR D.O.E N° 301 DE 29/05/2006, SEÇÃO 1, PÁG 21						
NASCIMENTO		NACIONALIDADE		CENSO VEST. ANO						
22/04/1985		Aracaju		2004						
INSTITUIÇÃO		CIDADE		ESTADO						
Universidade Tiradentes		Aracaju		SE						
DISCIPLINAS										
Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Redação, Inglês, História, Geografia										
PERÍODO	SEMI	ANO SEM	CODIGO	DISCIPLINAS	CREDITOS	CARGA HOR.	NR FALTAS	MÉDIA	NOTA FINAL	TOTAL CREDITOS ACUMULADOS
01	99	2005/1	H104032	METODOLOGIA CIENTIFICA	4	072	6	7,35	AP	004
01	99	2005/1	H104074	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	4	072	6	5,99	AP	008
01	99	2005/1	H104082	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	4	072	6	5,75	AP	012
01	99	2005/1	H109115	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	4	072	0	5,15	AP	016
01	99	2005/1	H109205	HISTÓRIA ANTIGA	4	072	0	6,55	AP	020
02	99	2005/3	H108710	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO ISMÉRICA	2	036	0	7,80	AP	022
02	99	2005/3	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	4	072	6	5,95	AP	026
02	99	2005/3	H109549	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	2	036	2	7,60	AP	028
02	99	2005/3	H109778	RESEARCH I	2	036	0	6,99	AP	030
02	99	2005/3	H100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	4	072	0	8,15	AP	034
03	N04	2006/1	H103800	DIDÁTICA	4	072	4	6,05	AP	038
03	N04	2006/1	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	4	072	6	6,99	AP	042
03	N04	2006/1	H109786	RESEARCH II	2	036	0	7,70	AP	044
03	N04	2006/1	H109808	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO I	5	090	15	7,75	AP	049
03	N04	2006/1	H110040	HISTÓRIA MEDIEVAL	4	072	0	8,00	AP	053
03	N04	2006/1	H105292	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	4	072	7	8,40	AP	057
03	N04	2006/1	H107216	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	072	6	7,75	AP	061
04	N01	2006/3	H108816	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	4	072	0	6,10	AP	065
03	N02	2006/3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	4	072	6	8,80	AP	069
03	N01	2006/3	H109794	HISTÓRIA MODERNA	4	072	6	6,90	AP	073
04	N01	2006/3	H109832	NOVAS TECNOLOGIAS	4	072	2	7,50	AP	077
04	S12	2006/3	H109840	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO II	9	362	0	8,50	AP	086
05	N01	2007/1	H108712	TEÓRIAS DA HISTÓRIA	4	072	0	7,70	AP	090
04	N01	2007/1	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	4	072	12	9,10	AP	094
04	N01	2007/1	H109828	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	4	072	9	7,55	AP	098
05	S11	2007/1	H109859	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO III	9	362	0	8,00	AP	107
04	N01	2007/1	H109891	HISTÓRIA SOCIAL DO CONHECIMENTO	4	072	2	5,20	AP	111
05	N10	2007/3	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	4	072	16	7,30	AP	119
05	N01	2007/3	H109867	FUND. DE ARQUEOLOGIA E MUSEOLOGIA	2	036	4	8,10	AP	117
06	T31	2007/3	H109875	TCC	11	398	0	10,00	AP	128
06	N01	2007/3	H109882	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA REGIONAL	4	072	3	8,10	AP	132
06	N01	2008/1	H108719	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	4	072	7	6,40	AP	136
05	N01	2008/1	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	4	072	6	5,40	AP	140
06	N04	2008/1	H108941	TÓPICOS ESPECIAIS DE HISTÓRIA ORAL *	4	072	8	6,40	AP	144
05	N16	2008/1	H109603	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	2	036	2	6,80	AP	146
--	---	-----	-----	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	12	216	--	----	AP	158
<b>CARGA HORÁRIA : 2844</b>					<b>Média Geral Ponderada : 7,28</b>		<b>TOTAL DE CRÉDITOS : 158</b>			
01 de agosto de 2008										
PATRICIA MACEDO QUEIROZ BRAZ CHEFE DO SETOR DE REGISTRO						PROF. ARLIDE BARRETO SILVA DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE ASSUNTO ACADÊMICO				
* DISCIPLINA OPTATIVA										

## ANEXO F - Estruturas curriculares do curso de História da UNIT



**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 1

03/09/2025

Ofe0027R

### Estrutura Curricular

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2031

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
1	H100703	FILOSOFIA	N	004	004	000	072		
1	H103982	METODOLOGIA DA CIENCIA	N	004	004	000	072		
1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	N	004	003	001	072		
1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	N	004	003	001	072		
1	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	N	004	004	000	072		
Total de créditos :				020	018	002	360		
2	H100029	ANTROPOLOGIA CULTURAL	N	004	004	000	072		
2	H104628	EST. E FUNC. DO ENS. FUND. E MEDIO	N	004	004	000	072		
2	H108690	FUNDAMENTOS DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	N	004	002	002	072		
2	H108704	HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE	N	006	006	000	108		
2	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	N	004	003	001	072		
2	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	N	002	002	000	036		
Total de créditos :				024	021	003	432		
3	H100770	PSICOLOGIA DA EDUCACAO	N	002	002	000	036		
3	H103800	DIDATICA	N	004	003	001	072		
3	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	N	004	003	001	072		
3	H108755	HISTÓRIA MEDIEVAL	N	006	006	000	108		
3	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	N	004	003	001	072		
3	H108771	HISTÓRIA MODERNA I	N	004	004	000	072		
Total de créditos :				024	021	003	432		
4	H108780	PRÁTICA DE ENSINO I	N	011	004	007	198		H103800
4	H108801	NOVAS TECNOLOGIAS E MULT.APLIC. AO ENS.DE HIST'	N	004	002	002	072		
4	H108810	HISTÓRIA MODERNA II	N	004	004	000	072		
4	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	N	004	004	000	072		
4	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	N	004	003	001	072		H103982
4	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	N	004	003	001	072		
Total de créditos :				031	020	011	558		
5	H108747	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	N	002	002	000	036		
5	H108844	PRÁTICA DE ENSINO II	N	012	004	008	216		H108780
5	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	N	004	003	001	072		
5	H108860	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I	N	004	003	001	072		
5	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	N	004	004	000	072		
5	H108895	HISTÓRIA DA ARTE	N	002	002	000	036		
Total de créditos :				028	018	010	504		
6	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	N	004	003	001	072		
6	H108909	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	N	003	001	002	054		H108836
6	H108917	GEO-HISTÓRIA	N	002	002	000	036		
6	H108933	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II	N	004	004	000	072		
6	H108968	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA SERGIPANA	N	002	001	001	036		
6	OPT0001	OPTATIVA 1		004	-	-	072		
Total de créditos :				019	011	004	342		

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 2  
03/09/2025  
Ofe0027R



**Estrutura Curricular**

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2031

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
OPTATIVA 1									
Per	Código	Nome da Disciplina	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
6	H108950	SEMINÁRIO LIVRE DE HISTÓRIA	N	004	004	000	072		
6	H108941	TÓPICOS ESPECIAIS DE HISTÓRIA ORAL	N	004	004	000	072		

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Período	Carga Horária	Créditos	Carga Horária Total	Créditos Totais
1972/1 a 2004/1	0h	0	2628h	146
2004/2 a 2008/2	216h	12	2844h	158
2009/1 em diante	200h	11	2828h	157

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 1  
03/09/2025  
Ofe0027R



**Estrutura Curricular**

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2042

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
1	H104032	METODOLOGIA CIENTIFICA	N	004	003	001		072	
1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	N	004	003	001		072	
1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	N	004	003	001		072	
1	H109115	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	N	004	004	000		072	
1	H109905	HISTÓRIA ANTIGA	N	004	004	000		072	
Total de créditos :									020 017 003 360
2	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	N	002	002	000		036	
2	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	N	004	004	000		072	
2	H109549	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	002	002	000		036	
2	H109778	PESQUISA I	N	002	001	001		036	
2	H110040	HISTÓRIA MEDIEVAL	N	004	004	000		072	
2	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	N	004	004	000		072	
2	S107236	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	004	003	001		072	
Total de créditos :									022 020 002 396
3	H103800	DIDÁTICA	N	004	003	001		072	
3	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	N	004	003	001		072	
3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	N	004	004	000		072	
3	H109786	PESQUISA II	N	002	001	001		036	
3	H109794	HISTÓRIA MODERNA	N	004	004	000		072	
3	H109808	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO I	N	005	000	005		090	
3	S105292	ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	N	004	003	001		072	
Total de créditos :									027 018 009 486
4	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	N	004	003	001		072	H104032
4	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	N	004	003	001		072	
4	H109824	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	N	004	004	000		072	
4	H109832	NOVAS TECNOLOGIAS	N	004	002	002		072	
4	H109840	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO II	N	009	000	009		162	H109808
Total de créditos :									025 012 013 450
5	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	N	004	003	001		072	
5	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	N	004	003	001		072	
5	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	N	004	003	001		072	
5	H109603	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	N	002	002	000		036	
5	H109859	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO III	N	009	000	009		162	H109808
5	H109867	FUND. DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	N	002	001	001		036	
Total de créditos :									025 012 013 450
6	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	N	004	003	001		072	
6	H109875	TCC	N	011	009	002		198	
6	H109883	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA REGIONAL	N	004	003	001		072	
6	H109891	HISTÓRIA SOCIAL DO CONHECIMENTO	N	004	004	000		072	
6	OPT0001	OPTATIVA 1		004	-	-		072	
Total de créditos :									027 019 004 486

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 1  
03/09/2025  
Ofe0027R



**Estrutura Curricular**

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2042

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
1	H104032	METODOLOGIA CIENTIFICA	N	004	003	001	072		
1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	N	004	003	001	072		
1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	N	004	003	001	072		
1	H109115	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	N	004	004	000	072		
1	H109905	HISTÓRIA ANTIGA	N	004	004	000	072		
Total de créditos :									020 017 003 360
2	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	N	002	002	000	036		
2	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	N	004	004	000	072		
2	H109549	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	002	002	000	036		
2	H109778	PESQUISA I	N	002	001	001	036		
2	H110040	HISTÓRIA MEDIEVAL	N	004	004	000	072		
2	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	N	004	004	000	072		
2	S107236	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									022 020 002 396
3	H103800	DIDÁTICA	N	004	003	001	072		
3	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	N	004	003	001	072		
3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	N	004	004	000	072		
3	H109786	PESQUISA II	N	002	001	001	036		
3	H109794	HISTÓRIA MODERNA	N	004	004	000	072		
3	H109808	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO I	N	005	000	005	090		
3	S105292	ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									027 018 009 486
4	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	N	004	003	001	072		H104032
4	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	N	004	003	001	072		
4	H109824	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	N	004	004	000	072		
4	H109832	NOVAS TECNOLOGIAS	N	004	002	002	072		
4	H109840	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO II	N	009	000	009	162		H109808
Total de créditos :									025 012 013 450
5	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	N	004	003	001	072		
5	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	N	004	003	001	072		
5	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	N	004	003	001	072		
5	H109603	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	N	002	002	000	036		
5	H109859	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO III	N	009	000	009	162		H109808
5	H109867	FUND. DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	N	002	001	001	036		
Total de créditos :									025 012 013 450
6	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	N	004	003	001	072		
6	H109875	TCC	N	011	009	002	198		
6	H109883	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA REGIONAL	N	004	003	001	072		
6	H109891	HISTÓRIA SOCIAL DO CONHECIMENTO	N	004	004	000	072		
6	OPT0001	OPTATIVA 1		004	-	-	072		
Total de créditos :									027 019 004 486

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 1  
03/09/2025  
Ofe0027R



**Estrutura Curricular**

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2042

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
1	H104032	METODOLOGIA CIENTIFICA	N	004	003	001	072		
1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	N	004	003	001	072		
1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	N	004	003	001	072		
1	H109115	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	N	004	004	000	072		
1	H109905	HISTÓRIA ANTIGA	N	004	004	000	072		
Total de créditos :									020 017 003 360
2	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	N	002	002	000	036		
2	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	N	004	004	000	072		
2	H109549	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	002	002	000	036		
2	H109778	PESQUISA I	N	002	001	001	036		
2	H110040	HISTÓRIA MEDIEVAL	N	004	004	000	072		
2	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	N	004	004	000	072		
2	S107236	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									022 020 002 396
3	H103800	DIDÁTICA	N	004	003	001	072		
3	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	N	004	003	001	072		
3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	N	004	004	000	072		
3	H109786	PESQUISA II	N	002	001	001	036		
3	H109794	HISTÓRIA MODERNA	N	004	004	000	072		
3	H109808	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO I	N	005	000	005	090		
3	S105292	ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									027 018 009 486
4	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	N	004	003	001	072		H104032
4	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	N	004	003	001	072		
4	H109824	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	N	004	004	000	072		
4	H109832	NOVAS TECNOLOGIAS	N	004	002	002	072		
4	H109840	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO II	N	009	000	009	162		H109808
Total de créditos :									025 012 013 450
5	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	N	004	003	001	072		
5	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	N	004	003	001	072		
5	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	N	004	003	001	072		
5	H109603	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	N	002	002	000	036		
5	H109859	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO III	N	009	000	009	162		H109808
5	H109867	FUND. DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	N	002	001	001	036		
Total de créditos :									025 012 013 450
6	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	N	004	003	001	072		
6	H109875	TCC	N	011	009	002	198		
6	H109883	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA REGIONAL	N	004	003	001	072		
6	H109891	HISTÓRIA SOCIAL DO CONHECIMENTO	N	004	004	000	072		
6	OPT0001	OPTATIVA 1		004	-	-	072		
Total de créditos :									027 019 004 486

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 1  
03/09/2025  
Ofe0027R



**Estrutura Curricular**

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2042

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
1	H104032	METODOLOGIA CIENTIFICA	N	004	003	001	072		
1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	N	004	003	001	072		
1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	N	004	003	001	072		
1	H109115	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	N	004	004	000	072		
1	H109905	HISTÓRIA ANTIGA	N	004	004	000	072		
Total de créditos :									020 017 003 360
2	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	N	002	002	000	036		
2	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	N	004	004	000	072		
2	H109549	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	002	002	000	036		
2	H109778	PESQUISA I	N	002	001	001	036		
2	H110040	HISTÓRIA MEDIEVAL	N	004	004	000	072		
2	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	N	004	004	000	072		
2	S107236	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									022 020 002 396
3	H103800	DIDÁTICA	N	004	003	001	072		
3	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	N	004	003	001	072		
3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	N	004	004	000	072		
3	H109786	PESQUISA II	N	002	001	001	036		
3	H109794	HISTÓRIA MODERNA	N	004	004	000	072		
3	H109808	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO I	N	005	000	005	090		
3	S105292	ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									027 018 009 486
4	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	N	004	003	001	072		H104032
4	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	N	004	003	001	072		
4	H109824	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	N	004	004	000	072		
4	H109832	NOVAS TECNOLOGIAS	N	004	002	002	072		
4	H109840	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO II	N	009	000	009	162		H109808
Total de créditos :									025 012 013 450
5	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	N	004	003	001	072		
5	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	N	004	003	001	072		
5	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	N	004	003	001	072		
5	H109603	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	N	002	002	000	036		
5	H109859	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO III	N	009	000	009	162		H109808
5	H109867	FUND. DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	N	002	001	001	036		
Total de créditos :									025 012 013 450
6	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	N	004	003	001	072		
6	H109875	TCC	N	011	009	002	198		
6	H109883	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA REGIONAL	N	004	003	001	072		
6	H109891	HISTÓRIA SOCIAL DO CONHECIMENTO	N	004	004	000	072		
6	OPT0001	OPTATIVA 1		004	-	-	072		
Total de créditos :									027 019 004 486

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 1  
03/09/2025  
Ofe0027R



**Estrutura Curricular**

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2042

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
1	H104032	METODOLOGIA CIENTIFICA	N	004	003	001	072		
1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	N	004	003	001	072		
1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	N	004	003	001	072		
1	H109115	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	N	004	004	000	072		
1	H109905	HISTÓRIA ANTIGA	N	004	004	000	072		
Total de créditos :									020 017 003 360
2	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	N	002	002	000	036		
2	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	N	004	004	000	072		
2	H109549	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	002	002	000	036		
2	H109778	PESQUISA I	N	002	001	001	036		
2	H110040	HISTÓRIA MEDIEVAL	N	004	004	000	072		
2	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	N	004	004	000	072		
2	S107236	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									022 020 002 396
3	H103800	DIDÁTICA	N	004	003	001	072		
3	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	N	004	003	001	072		
3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	N	004	004	000	072		
3	H109786	PESQUISA II	N	002	001	001	036		
3	H109794	HISTÓRIA MODERNA	N	004	004	000	072		
3	H109808	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO I	N	005	000	005	090		
3	S105292	ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									027 018 009 486
4	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	N	004	003	001	072		H104032
4	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	N	004	003	001	072		
4	H109824	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	N	004	004	000	072		
4	H109832	NOVAS TECNOLOGIAS	N	004	002	002	072		
4	H109840	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO II	N	009	000	009	162		H109808
Total de créditos :									025 012 013 450
5	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	N	004	003	001	072		
5	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	N	004	003	001	072		
5	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	N	004	003	001	072		
5	H109603	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	N	002	002	000	036		
5	H109859	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO III	N	009	000	009	162		H109808
5	H109867	FUND. DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	N	002	001	001	036		
Total de créditos :									025 012 013 450
6	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	N	004	003	001	072		
6	H109875	TCC	N	011	009	002	198		
6	H109883	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA REGIONAL	N	004	003	001	072		
6	H109891	HISTÓRIA SOCIAL DO CONHECIMENTO	N	004	004	000	072		
6	OPT0001	OPTATIVA 1		004	-	-	072		
Total de créditos :									027 019 004 486

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 1  
03/09/2025  
Ofe0027R



**Estrutura Curricular**

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2042

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
1	H104032	METODOLOGIA CIENTIFICA	N	004	003	001	072		
1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	N	004	003	001	072		
1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	N	004	003	001	072		
1	H109115	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	N	004	004	000	072		
1	H109905	HISTÓRIA ANTIGA	N	004	004	000	072		
Total de créditos :									020 017 003 360
2	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	N	002	002	000	036		
2	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	N	004	004	000	072		
2	H109549	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	002	002	000	036		
2	H109778	PESQUISA I	N	002	001	001	036		
2	H110040	HISTÓRIA MEDIEVAL	N	004	004	000	072		
2	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	N	004	004	000	072		
2	S107236	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									022 020 002 396
3	H103800	DIDÁTICA	N	004	003	001	072		
3	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	N	004	003	001	072		
3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	N	004	004	000	072		
3	H109786	PESQUISA II	N	002	001	001	036		
3	H109794	HISTÓRIA MODERNA	N	004	004	000	072		
3	H109808	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO I	N	005	000	005	090		
3	S105292	ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									027 018 009 486
4	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	N	004	003	001	072		H104032
4	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	N	004	003	001	072		
4	H109824	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	N	004	004	000	072		
4	H109832	NOVAS TECNOLOGIAS	N	004	002	002	072		
4	H109840	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO II	N	009	000	009	162		H109808
Total de créditos :									025 012 013 450
5	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	N	004	003	001	072		
5	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	N	004	003	001	072		
5	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	N	004	003	001	072		
5	H109603	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	N	002	002	000	036		
5	H109859	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO III	N	009	000	009	162		H109808
5	H109867	FUND. DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	N	002	001	001	036		
Total de créditos :									025 012 013 450
6	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	N	004	003	001	072		
6	H109875	TCC	N	011	009	002	198		
6	H109883	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA REGIONAL	N	004	003	001	072		
6	H109891	HISTÓRIA SOCIAL DO CONHECIMENTO	N	004	004	000	072		
6	OPT0001	OPTATIVA 1		004	-	-	072		
Total de créditos :									027 019 004 486

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 1  
03/09/2025  
Ofe0027R



**Estrutura Curricular**

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2042

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
1	H104032	METODOLOGIA CIENTIFICA	N	004	003	001	072		
1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	N	004	003	001	072		
1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	N	004	003	001	072		
1	H109115	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	N	004	004	000	072		
1	H109905	HISTÓRIA ANTIGA	N	004	004	000	072		
Total de créditos :									020 017 003 360
2	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	N	002	002	000	036		
2	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	N	004	004	000	072		
2	H109549	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	002	002	000	036		
2	H109778	PESQUISA I	N	002	001	001	036		
2	H110040	HISTÓRIA MEDIEVAL	N	004	004	000	072		
2	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	N	004	004	000	072		
2	S107236	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									022 020 002 396
3	H103800	DIDÁTICA	N	004	003	001	072		
3	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	N	004	003	001	072		
3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	N	004	004	000	072		
3	H109786	PESQUISA II	N	002	001	001	036		
3	H109794	HISTÓRIA MODERNA	N	004	004	000	072		
3	H109808	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO I	N	005	000	005	090		
3	S105292	ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									027 018 009 486
4	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	N	004	003	001	072		H104032
4	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	N	004	003	001	072		
4	H109824	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	N	004	004	000	072		
4	H109832	NOVAS TECNOLOGIAS	N	004	002	002	072		
4	H109840	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO II	N	009	000	009	162		H109808
Total de créditos :									025 012 013 450
5	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	N	004	003	001	072		
5	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	N	004	003	001	072		
5	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	N	004	003	001	072		
5	H109603	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	N	002	002	000	036		
5	H109859	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO III	N	009	000	009	162		H109808
5	H109867	FUND. DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	N	002	001	001	036		
Total de créditos :									025 012 013 450
6	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	N	004	003	001	072		
6	H109875	TCC	N	011	009	002	198		
6	H109883	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA REGIONAL	N	004	003	001	072		
6	H109891	HISTÓRIA SOCIAL DO CONHECIMENTO	N	004	004	000	072		
6	OPT0001	OPTATIVA 1		004	-	-	072		
Total de créditos :									027 019 004 486

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

**Universidade Tiradentes**  
**Controle Acadêmico**

Pag 1  
03/09/2025  
Ofe0027R



**Estrutura Curricular**

Código Acervo Acadêmico: 122.1

Curso : 067 - História - Noite

Currículo: 2042

Créditos Obrigatórios: 142

Créditos Optativos: 4

Per	Código	Componente curricular	Tipo	Cred	Teo	Prát	Cg	Hor	Pré-requisitos
1	H104032	METODOLOGIA CIENTIFICA	N	004	003	001	072		
1	H108674	INTRODUÇÃO AO ESTUDO HISTÓRICO	N	004	003	001	072		
1	H108682	FUNDAMENTOS DE PRÉ-HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA	N	004	003	001	072		
1	H109115	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	N	004	004	000	072		
1	H109905	HISTÓRIA ANTIGA	N	004	004	000	072		
Total de créditos :									020 017 003 360
2	H108720	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA	N	002	002	000	036		
2	H108828	HISTÓRIA DA ÁFRICA	N	004	004	000	072		
2	H109549	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	002	002	000	036		
2	H109778	PESQUISA I	N	002	001	001	036		
2	H110040	HISTÓRIA MEDIEVAL	N	004	004	000	072		
2	S100070	INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS SOCIAIS	N	004	004	000	072		
2	S107236	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									022 020 002 396
3	H103800	DIDÁTICA	N	004	003	001	072		
3	H108763	HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	N	004	003	001	072		
3	H108879	HISTÓRIA DA AMÉRICA	N	004	004	000	072		
3	H109786	PESQUISA II	N	002	001	001	036		
3	H109794	HISTÓRIA MODERNA	N	004	004	000	072		
3	H109808	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO I	N	005	000	005	090		
3	S105292	ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	N	004	003	001	072		
Total de créditos :									027 018 009 486
4	H108836	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS HISTÓRICAS	N	004	003	001	072		H104032
4	H109816	HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	N	004	003	001	072		
4	H109824	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	N	004	004	000	072		
4	H109832	NOVAS TECNOLOGIAS	N	004	002	002	072		
4	H109840	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO II	N	009	000	009	162		H109808
Total de créditos :									025 012 013 450
5	H108712	TEORIAS DA HISTÓRIA	N	004	003	001	072		
5	H108798	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA	N	004	003	001	072		
5	H108852	HISTÓRIA ECONÔMICA E POLÍTICA REGIONAL	N	004	003	001	072		
5	H109603	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	N	002	002	000	036		
5	H109859	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO III	N	009	000	009	162		H109808
5	H109867	FUND. DE ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA	N	002	001	001	036		
Total de créditos :									025 012 013 450
6	H108739	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	N	004	003	001	072		
6	H109875	TCC	N	011	009	002	198		
6	H109883	HISTÓRIA DO PENSAMENTO E DA CULTURA REGIONAL	N	004	003	001	072		
6	H109891	HISTÓRIA SOCIAL DO CONHECIMENTO	N	004	004	000	072		
6	OPT0001	OPTATIVA 1		004	-	-	072		
Total de créditos :									027 019 004 486

**Legenda:**

Tipo: N - Normal O - Online H - Híbrida E - Extensão

## ANEXO G - Relatório de consulta pública avançada de curso de História com vagas disponibilizadas para Sergipe – Sistema e-MEC

Relatório Processado : 16/09/2025 - 08:53:19 Total de Registro(s) : 43

Código BS	Instituição(SI)	Sigla	Categoria Administrativa	Código Curso	Nome do Curso	Ensino	Modalidade	CC	Área CC	QPC	Área QPC	EMAUDE	Área EMAUDE	RD	Área RD	Vagas Autorizadas	Data Início Fundamentação	Data Até do Criação	Situação	
3840	CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	UNIFACVEST	Privada com fins lucrativos	1375340	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	5	2024	3	2021	1	2021	-	2021	200	02/08/2017	26/10/2016	Em Extinção	
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pública Federal	20770	HISTÓRIA	Bacharelado	Presencial	-	SC	2011	SC	2011	4	2008	-	0	05/03/1951	02/03/1951	Extinto	
3985	CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC	SENACSP	Privada sem fins lucrativos	1555819	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	510	18/04/2022	30/11/2020	Em Extinção	
168	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	Privada com fins lucrativos	1443997	HISTÓRIA	Bacharelado	A Distância	-	3	2021	2	2021	-	2021	-	1425	05/06/2018	05/06/2018	Em Atividade	
271	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	UNIOESTE	Privada sem fins lucrativos	1570852	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	1500	08/02/2021	08/02/2021	Em Extinção	
221	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	Privada com fins lucrativos	1285865	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	4	2017	3	2021	3	2021	3	2021	2500	03/02/2014	18/12/2013	Em Extinção	
2076	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRB	UNIRB	Privada com fins lucrativos	3525962	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	5000	Não iniciado	05/05/2020	Em Extinção	
2045	FACULDADE AMADEUS	FAMA	Privada com fins lucrativos	1284484	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	3	2015	-	-	-	-	-	-	200	Não iniciado	22/07/2015	Em Atividade	
494	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	Privada sem fins lucrativos	1427054	HISTÓRIA	Bacharelado	A Distância	3	2021	3	2021	-	2021	-	2021	200	04/02/2019	29/08/2018	Em Atividade	
398	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	Privada com fins lucrativos	69043	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	5	2005	3	2021	3	2021	3	2021	100	04/08/2003	27/03/2003	Em Extinção	
1326	Faculdade Multivix Serra	MULTIVIX SERRA	Privada com fins lucrativos	1405269	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	2021	-	2021	-	2021	-	600	19/02/2018	03/01/2018	Em Extinção	
1491	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	Privada com fins lucrativos	1314234	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	3	2017	4	2021	2	2021	3	2021	4000	05/09/2014	19/06/2014	Em Extinção	
1186	UNIVERSIDADE CESUMAR	UNICESUMAR	Privada com fins lucrativos	1279057	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	4	2016	3	2021	2	2021	3	2021	10000	03/02/2014	05/09/2013	Em Extinção	
671	UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIDERP	Privada com fins lucrativos	1298772	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	10000	Não iniciado	20/06/2014	Extinto	
298	Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	-	Privada com fins lucrativos	97986	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	4	2017	3	2021	2	2021	3	2021	17000	12/02/2007	25/09/2006	Em Extinção	
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pública Federal	106418	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	4	2014	3	2021	2	2021	3	2021	500	15/09/2008	19/09/2007	Em Extinção	
398	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	Privada com fins lucrativos	98399	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	3	2021	1	2021	-	2021	-	1150	01/04/2006	13/04/2004	Em Extinção	
3588	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	UNIDOMPEDRO	Privada com fins lucrativos	1489756	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	1600	02/08/2019	29/07/2019	Em Extinção	
1846	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LINS	UNILINS	Privada sem fins lucrativos	1515592	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	300	02/12/2019	28/10/2019	Em Extinção	
1716	Descomplica	UNIAMÉRICA	Privada com fins lucrativos	1576521	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	600	Não iniciado	04/06/2021	Em Extinção	
1472	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	99940	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	3	2021	2	2021	3	2021	3	2021	7620	03/07/2006	08/09/2004	Em Extinção
398	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT	Privada com fins lucrativos	71887	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	100	02/08/2004	27/12/2003	Extinto	
15133	FACULDADE JARDINS	FACIARDINS	Privada com fins lucrativos	1532739	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	4	2021	-	-	-	-	-	-	800	12/01/2022	21/10/2021	Em Extinção	
1510	CATARINA - ESTÁCIO SANTA CATARINA	-	Privada com fins lucrativos	1467700	HISTÓRIA	Bacharelado	A Distância	-	2	2021	1	2021	-	2021	-	815	19/09/2018	19/09/2018	Em Atividade	
1090	FACULDADE SÃO LUIS DE FRANÇA	FSLF	Privada com fins lucrativos	1332808	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	100	Não iniciado	24/06/2016	Extinto	
22	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	MACKENZIE	Privada sem fins lucrativos	1382645	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	5	2021	4	2021	-	2021	-	1020	01/02/2017	17/11/2016	Em Extinção	
168	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	Privada com fins lucrativos	1160859	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	4	2013	4	2021	2	2021	3	2021	2540	09/08/2011	09/08/2011	Em Extinção	
1487	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	Privada com fins lucrativos	1488972	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	700	01/08/2019	22/04/2019	Em Extinção	
135	Claretiano - Centro Universitario	CLARETIANOBET	Privada sem fins lucrativos	108848	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	4	2021	3	2021	-	2021	-	500	09/02/2008	31/05/2007	Em Extinção	
1575	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PLANALTO DE ARAJÁ	UNIARAJÁ	Privada sem fins lucrativos	1551079	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	4	2025	-	-	-	-	-	-	300	19/10/2020	19/10/2020	Em Extinção	
1270	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	ESTÁCIO RIBEIRÃO PRETO	Privada com fins lucrativos	1328965	HISTÓRIA	Bacharelado	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	1600	Não iniciado	27/02/2015	Extinto	

1041	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI	UNIVATES	Privada sem fins lucrativos	1419767	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	4	2021	3	2021	-	2021	100	09/03/2018	19/10/2017	Em Extinção
1853	Centro Universitário UNIBTA	-	Privada com fins lucrativos	1514150	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	2	2021	1	2021	2	2021	500	06/03/2020	03/08/2018	Em Extinção
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pública Federal	311	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	4	2024	4	2021	3	2021	3	100	05/03/1951	02/03/1951	Em Atividade
322	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	Privada com fins lucrativos	1186531	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	4	2017	3	2021	2	2021	3	73260	07/01/2014	19/09/2013	Em Extinção
1491	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	Privada com fins lucrativos	1427654	HISTÓRIA	Bacharelado	A Distância	5	2022	3	2021	3	2021	2	1000	19/02/2018	20/10/2017	Em Atividade
3427	Faculdade Dom Pedro II de Sergipe	DF II Sergipe	Privada sem fins lucrativos	74478	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	5	2008	-	2021	-	2021	-	50	08/11/2004	27/09/2004	Em Extinção
221	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	Privada com fins lucrativos	1516563	HISTÓRIA	Bacharelado	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	1000	03/07/2020	31/10/2019	Em Atividade
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pública Federal	329	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	50	27/03/2000	03/09/1999	Extinto
1510	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO SANTA CATARINA	-	Privada com fins lucrativos	1379283	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	4	2021	4	2021	-	2021	998	09/03/2017	16/12/2015	Em Extinção
3294	CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI	UNIFAVENI	Privada com fins lucrativos	1451125	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	200	15/06/2018	11/06/2018	Em Extinção
1205	CENTRO UNIVERSITÁRIO FAEL	UNIFAEAL	Privada com fins lucrativos	1304818	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	5	2018	3	2021	2	2021	3	6000	01/03/2016	16/12/2015	Em Extinção
385	UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	Privada com fins lucrativos	1398210	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	-	4	2021	3	2021	5	2021	100	17/04/2017	25/11/2016	Em Extinção